
THE UNIVERSITY OF MICHIGAN
LIBRARIES
1817











Geschichte
des
Deutschen Bildungswesens
seit
der Mitte des siebzehnten Jahrhunderts

Von

Alfred Heubaum

Erster Band

Bis zum Beginn der allgemeinen Unterrichtsreform
unter Friedrich dem Grossen 1763 ff.

Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung

BERLIN
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG
1905.

Das Zeitalter

der

Standes- und Berufserziehung

Von

Alfred Heubaum

BERLIN
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG
1905.

Motto:

Das genetische Verständnis wurzelt in dem Gefühl des Eigenwertes jeder geschichtlichen Erscheinung.

Wilhelm Dilthey.

Meinem Lehrer

Wilhelm Dilthey

in Verehrung und Dankbarkeit.



Vorwort.

Das Werk, dessen erster Band hiermit erscheint, will darlegen, wie sich das Bildungswesen der Neuzeit nach Organisation, Inhalt und Methode in Wechselwirkung mit dem politischen, sozialen und geistigen Leben gestaltet hat. Bei dieser Auffassung der Aufgabe war die Beschränkung auf einen einzelnen Teil des Bildungswesens ausgeschlossen. Der Blick mußte auf das Ganze, von der Universität bis zur Dorfschule, gerichtet bleiben; und es mußten alle Erscheinungen, die für die Entwicklung des Unterrichtswesens irgendwie bedeutungsvoll werden konnten, berücksichtigt werden. So erklärt sich aus der Eigentümlichkeit der Aufgabe der Umfang, in dem das Bildungswesen behandelt ist; und so bestimmt sich auch aus ihr das Verhältnis meines Buchs zu dem Werke Paulsens über die Geschichte des gelehrten Unterrichts, das mir seit Anbeginn meiner historisch-pädagogischen Studien ein altvertrauter, bewährter Führer gewesen ist.

Ein großes Glück für mich war es, daß mir ein langer Urlaub gestattete, mich ungestört meinem Werke zu widmen. Dafür schulde ich in erster Linie ehrerbietigen Dank Sr. Exzellenz dem Herrn Kultusminister Dr. Studt. Aber auch dem Magistrat der Stadt Berlin, dessen Patronatsbereich ich bis zum 1. Oktober d. J. als Oberlehrer angehörte, sowie meinem bisherigen verehrten Herrn Direktor Dr. Quaatz habe ich dafür zu danken. Auch an dieser Stelle wiederhole ich gern, wie sehr ich dem Herrn Geheimen Archivrat Dr. Hegert des hiesigen Geheimen Staatsarchivs für seine immer bereitwillige liebenswürdige Unterstützung verpflichtet bin. Nicht unerwähnt lassen darf ich auch, daß mir meinen Bücherbedarf außer der hiesigen Königl. Bibliothek vor allem auch das unter der Leitung des Herrn Rebhuhn stehende deutsche Schulmuseum decken half, dessen Reichtum besonders an verschollenen

alten Lehrbüchern in wissenschaftlich pädagogischen Kreisen leider noch nicht genügend bekannt ist. Freundliche Unterstützung bei der Korrektur hat mir mein lieber Freund und Kollege Herr Dr. Becker am hiesigen Königl. Joachimstalschen Gymnasium, tätige Beihilfe bei Herstellung des Registers, das ich zum bequemeren Gebrauch des Buchs auch dem ersten Bande schon beifügen zu sollen glaubte, Herr Schulamtskandidat Schenk geleistet.

Nächst dem Manne aber, dem dies Buch in treuer Verehrung gewidmet ist, fühle ich mich niemand tiefer verpflichtet als Sr. Exzellenz dem Herrn Ministerialdirektor Dr. Althoff. Es ist mir ein Bedürfnis, das auch an dieser Stelle auszusprechen.

Friedenau-Berlin im November 1904.

Alfred Heubaum.

Inhaltsverzeichnis.

ERSTES BUCH.

ie Anfänge der Verweltlichung und Verstaatlichung des Bildungswesens.

Erstes Kapitel.

Zweites Kapitel.

Drittes Kapitel.

ZWEITES BUCH.

Die Schöpfung eines nationalen Bildungs- und Erziehungssystems i Preussen. — Die erste Staatsuniversität und die Begründung des ni deren Schulwesens.

Erstes Kapitel.

Zweites Kapitel.

Drittes Kapitel.

Viertes Kapitel.

Fünftes Kapitel.

DRITTES BUCH.

Die Verbindung der praktischen und formalen Ausbildung als Ziel der Erziehung. Die Begründung der Universität Göttingen.

VIERTES BUCH.

Die Organisation des Unterrichtswesens im Ständestaat des 18. Jahrhunderts.

Erstes Kapitel.

Zweites Kapitel.

Drittes Kapitel.

Viertes Kapitel.

Erstes Buch.

Die Anfänge der Verweltlichung und Verstaatlichung des Bildungswesens.



Erstes Kapitel.

Wissenschaft und Lebensauffassung im Zusammenhang mit der politischen und wirtschaftlichen Umgestaltung des siebzehnten Jahrhunderts.

1.

Die Mitte des siebzehnten Jahrhunderts bezeichnet in der Geschichte des Bildungswesens einen tiefen Einschnitt. Seit dem Eintritt des Christentums in die europäische Welt hatten Religion und Kirche den Inhalt und die Organisation des Bildungswesens beherrscht. Wo andere Bedürfnisse sozialer und wirtschaftlicher Art, wie in der Rittererziehung und Stadtschulgründung des Mittelalters, hie und da Einfluß gewannen, geschah dies ebenfalls in der Abhängigkeit von der Kirche. Es war nun einmal ein von ihr gesondertes geistiges Leben nicht denkbar. Auch die Reformation hat in dem Verhältnis keine Änderung hervorgebracht. Erst in dem Zeitpunkt, mit dem unsere Darstellung anhebt, beginnen weltliche Motive auf den Inhalt und die äußere Gestaltung des Bildungswesens selbständig zu wirken. In langsamem, aber siegreichem Fortschreiten dehnt der Staat allmählich sein Hoheitsrecht auch auf dieses Gebiet aus. Die Entwicklung vollzieht sich am frühesten und umfassendsten in den protestantischen Ländern, besonders im brandenburgisch-preußischen Staate; und so tritt er denn im Verlaufe des ersten Jahrhunderts weitaus in den Vordergrund der Darstellung.

Der starke materielle Rückgang, der durch den dreißigjährigen Krieg verursacht war, zwang die Fürsten, ihr Interesse der wirtschaftlichen Kultur zuzuwenden und alle Mittel, auch die der Erziehung und Bildung, für diesen Zweck in Anspruch zu nehmen. Die seit der Renaissance und Reformation im Wachsen begriffene Zentralisierungstendenz des modernen Staatswesens erfuhr im Zusammenhange mit der angedeuteten wirtschaftlichen Bewegung eine

mächtige Steigerung. Indem der Staat seine Aufgaben über die ihm von den Reformatoren zugewiesene Bestimmung der sittlich-religiösen Kultur hinaus auch auf das wirtschaftliche Gebiet ausdehnte, gewann er an Bedeutung und Machtfülle. Staatswirtschaftliche Bildungen, wie die Augusts von Sachsen, des Bruders und Nachfolgers von Moritz, die in jener Zeit nur ganz vereinzelt sind, treten nunmehr häufiger auf. Energische Zusammenschließung der Untertanen, einheitliche, bis ins kleinste sich erstreckende Leitung und Beaufsichtigung, Zentralisierung der bisher bei den Lokalbehörden vorhandenen Verwaltung in einem obersten Regierungssystem sind die wichtigen Bestrebungen des moderuen absoluten Staatswesens. Im Zusammenhang damit beginnt die einheitliche landesherrliche Ausgestaltung des Rechtes, der Gesetzesordnung und der geistigen Lebensäußerungen des Volkes in Religion, Sitte und Unterrichtswesen.

Diese politische und wirtschaftliche Entwicklung hing mit einer tiefgreifendcn Veränderung in der Weltanschauung und Lebensbetrachtung zusammen. Die Hinwendung von der Vergangenheit zur Gegenwart, vom Imaginären zum Wirklichen, vom Spekulativen zum Nützlichen und die in diesem Sinn zu vollziehende Umwertung der Wissenschaft hat niemand so früh gefordert wie Francis Bacon. Wenn sich der Humanist an den wiederaufgefundenen Schätzen des Altertums, an dem melodischen Klange der Verse Virgils und Horazens berauschte, so begeisterte sich Baco an dem Gedanken des Fortschritts, den der Mensch durch die Erfindungen des Schießpulvers, der Buchdruckerkunst und des Kompasses in der Kulturentwicklung gemacht hatte. Sein Ideal der Humanität ist die Bewältigung der Naturkräfte. Vor seinem in die Zukunft gerichteten Blicke steht ein Geschlecht, das in die Geheimnisse der Natur eingedrungen ist, sich deren Gewalten dienstbar gemacht hat und in ihr heimisch geworden ist.

In diesen großen Zweck will Baco die Wissenschaft gestellt wissen. Er selbst hat nichts weiter dazu getan als ein Programm entworfen; er war kein erfinderischer Kopf. Er hat nur die Richtung angeben wollen, in der sich die Arbeit der Zukunft zu bewegen habe, um vorwärts zu kommen und der Menschheit Nutzen zu schaffen. Dazu schwebte ihm der Plan eines globus intellectualis vor, gleichsam einer Karte der wissenschaftlichen Welt, die zur Orientierung über das Bekannte und Unbekannte, über das, was bereits untersucht und studiert sei und das, was vernachlässigt worden sei, diene.

Den Hauptgrund für die Langsamkeit der bisherigen Kultur-
twicklung hat er in der dialektischen Methode, in dem Spiel
t Begriffen und Worten, in der Vernachlässigung oder, so weit
vorhanden war, mangelhaften Art der Naturbeobachtung ge-
ıen. Das war der große Irrtum der früheren Generationen, daß
, betört durch den Wahn von den angeborenen und von Gott
ıgesenkten Kenntnissen, getäuscht von der unseligen Meinung,
ß Worte und Allgemeinbegriffe wahre und der Wirklichkeit ent-
rechende Erkenntnis verbürgten, nur auf das Verstandesvermögen
rtrauten. Verbindung von Erfahrung und Verstand ist das rechte
ttel zur Erkenntnis.

Naturbeobachtung, Erfahrung, Fortschritt: das sind die Worte,
nen Baco Bedeutung verlieh, und die in der folgenden Zeit
mer helleren Klang gewannen. Auf allen Gebieten geistigen
bens regt sich der Drang nach eigener Beobachtung, nach
forschung der Gründe, nach Befreiung von traditionellen An-
ıauungen. Das Ansehen, in dem das Altertum, besonders Ari-
teles, gestanden hatte, begann zu wanken. Kinder waren die
iechen, sagt Baco in seinen „Impetus philosophici", Kinder
ht nur in der Menschheitsentwicklung, sondern auch in der
trachtung der Dinge. Das Zeitalter, dem sie angehörten, war
ler Fabeln, war unbekannt mit dem Erdkreis, besaß nicht den
rzug ehrwürdigen Alters, nicht den Reichtum und die Fülle
n Erfahrungen wie die neueren Zeiten. Diese sind durch die
eignisse von zweitausend Jahren und die Kenntnis von zwei
itteln des Erdkreises bereichert. Geist, Bedeutung, Fähigkeiten
ll Baco den Alten nicht streitig machen; aber was den Wert
er Ansichten über das Leben betrifft, so muß er ihnen jegliche
torität absprechen. Ähnlich lassen sich auch Descartes und
bbes vernehmen. „Wir sind die Alten, denn die Welt ist älter
vorden als zur Zeit des Altertums, und wir haben eine größere
'ahrung."

Da aber die Tradition der Wissenschaft in dem Altertum und
n gerade in Aristoteles ihre einzige Autorität sah, entbrannte
ischen ihren Vertretern und denen der neuen Entwicklung ein
mpf, der das ganze 17. Jahrhundert hie und da mit Leidenschaft
ührt wurde, dessen Bild zu entrollen aber hier nicht unsere Auf-
e sein kann.

Das neue Lebensgefühl und der wissenschaftliche Fortschritt
lt sich in einer Reihe von Männern dar, unter denen außer dem

schon genannten Descartes, Fermat, Pascal, Huygens, Galiläi, Cavalieri, Boyle, Kepler, Joachim Junge als die bezeichnendsten genannt sein mögen. Jeder dieser Namen bedeutet eine folgenschwere Entwicklung im mathematischen und physikalischen Denken. Durch ihre epochemachenden Entdeckungen wurden Erde und Himmel dem menschlichen Maße untertan.

Wie mußte dies die Stellung des Menschen zur Welt verändern! Machtgefühl und Freude des Daseins steigerten sich in dem Gedanken, gewaltige Naturerscheinungen, von deren Existenz frühere Geschlechter kaum etwas gewußt, nun in das Netz der Berechnungen und Voraussagungen einspannen zu können. Lebensbestimmung und Beurteilung des Daseins erhielten einen anderen Charakter.

2.

Auch in der Reformation war ein Element enthalten, das dieser neu anbrechenden Auffassung der Dinge entgegen kam: die Hinwendung zur kreatürlichen Welt, die liebevolle Vertiefung in die Wirklichkeit. Der Sinn für das diesseitige Leben, für die behagliche Einrichtung im irdischen Sein, das Verständnis für das Praktische und Nutzbringende sind Empfindungen, die seit dem 16. Jahrhundert immer lebendiger wurden. Das Auge wandte sich vom Jenseit den Dingen dieser Welt zu; Arbeit, Beruf, alle irdischen Güter erfuhren eine höhere Schätzung.

Praktischer Realitätssinn, derbes, robustes, im Diesseits aufgehendes Lebensgefühl sind die Züge, die der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts das Gepräge geben. Die Stimmung ist weithin verbreitet. Moscherosch, Laurenberg, Helwig, Balthasar Schupp vertreten in Literatur und werktätigem Handeln jenen kräftigen, gesunden Realismus und wirken für die Ausbreitung tüchtiger, praktischer Auffassung und Verwertung der Dinge. Ein unersättlicher Durst, den Inhalt des ganzen, reichen Lebens voll auszuschöpfen, ist das Eigentümliche dieser Naturen.

Vor allem Balthasar Schupp (1610—1661); dieser kraftstrotzende dem Leben zugewandte Wirklichkeitsmensch, der schwunglos, aber fest, derb und sicher sich im Kreise des Daseins bewegt. Er hatte sich die Welt gründlich angesehen. Vom Hunger nach dem Inhalte des Lebens erfüllt, war er zu Fuß durch ganz Deutschland gestreift, hatte Livland, Polen, Dänemark gesehen. Kaum heimgekehrt, treibt es ihn mit unwiderstehlicher Sehnsucht abermals hinaus, und nun kam er nach Holland. Hier empfing er einen

tiefen Eindruck von dem blühendsten Gemeinwesen der damaligen Zeit, wo eine fröhliche, bürgerliche Kultur, Gewerbe, Industrie, Handel im Aufschwunge begriffen waren und zugleich auf allen Gebieten des Wissens Hervorragendes geleistet wurde. Hier erfüllte sich seine Seele mit dem Abscheu gegen jede unfruchtbare, d. h. dem Leben nicht nützende Gelehrsamkeit, den er dann später immer wieder in den stärksten Worten ausgedrückt hat. Hier gewann er die lebendigen Eindrücke von dem gewerblichen und kommerziellen Wohlstand eines Volkes, die ihn zu den Übertreibungen veranlaßten, daß er aus eines Kaufmanns oder Schiffers Diskurs mehr gelernt habe als auf Universitäten und aus dicken Büchern.

Herbe hat er über die traurige, in abstrakte logische Künsteleien verirrte Jugendbildung geklagt. Am eigenen Leibe hatte der begabte Knabe und Jüngling das Übel erfahren. Hatte doch sein Lehrer Goclenius, der große Aristoteliker Marburgs, der „logikalische Feldmarschall", in ihm den künftigen großen Scholastiker, Logikaster und Disputierhelden zu sehen geglaubt. Wie Ramus, Baco, Descartes, Comenius hat er später darüber geklagt, daß er seine Jugendzeit mit solchen Spitzfindigkeiten habe zubringen müssen, und als Mann mußte er nun sehen, wie diese von ihm verachtete Kunst noch im selben, ja fast noch höherem Ansehen wie früher stand. Was hat er da in seiner derben, unverblümten Sprache gewettert gegen den Unfug der Barbara, Celarent, Darapti, Felapton, gegen die windigen Disputatoren, die er nicht höher denn als Seiltänzer und Gaukler einschätzen könne. Da würde über die beste Staatsform hin und her geredet, und die Toren könnten ihr eigenes Haus nicht verwalten. Er verachtete die Buchweisheit, auch die Grammatik und die lateinische Sprache; selbst die klassischen Autoren sind nicht immer vor seinen Angriffen sicher gewesen. Durch das Studium Platos und Ciceros kann man kein Land in Ordnung halten lernen. Wie Baco und Descartes sagte auch er, daß die Alten auf der Stufe der Kindheit stünden und der Reife entbehrten. Den früheren Betrieb von Mathematik und Naturwissenschaft hält er für verwerflich, weil er nicht auf Beobachtung und Erfahrung beruht, und vor allem verlangt er die Nutzanwendung dieser Wissenschaft für das Handwerk und den praktischen Gebrauch des Lebens. „Wenn ich Kaiser Karls des Großen Reichtum hätte", sagt er in seiner eilfertigen Antwort, „so wollte ich dem Mathematico dreitausend Reichstaler geben, damit er diese scientias

also excoliere in deutscher Sprache, daß alle Handwerksleute selbe lernen und ihre Handwerke dadurch perfektionieren könı Er hat selbst über den Ackerbau, die vorteilhafte Benutzung Bodens, die Verbesserung des Wein- und Gartenbaues und Fischerei eifrig nachgedacht. Die Wissenschaft muß sich nu erweisen. Die Lahn schiffbar machen, sagt Schupp, hat mehr als durch das Teleskop ferne Sterne suchen. Wie Baco mißt er der Philosophie nur soviel Wert bei, als sie das Glück des Le zu erhöhen imstande sei.

Es beweist die große Bedeutung der wirtschaftlichen denzen in dem Geistesleben der damaligen Zeit, daß sich Mä deren eigentliches Geschäft im Gebrauche der Feder und des W bestand, mit dem Handwerk und den Gegenständen der Indu befaßten und sie zum Teile selbst zu erlernen suchten. Auch Fürst, wie Heinrich Julius von Braunschweig, der sich auf Gebiete der Dichtung einen Namen gemacht, erlernte nebe wie uns erzählt wird, zu seiner Ergötzung dreizehn Handw Methodiker waren der Ansicht, daß die Erlernung von Handwe auch denen nützlich sei, die sich später den Wissenschaftei widmen gedächten. Die früher ängstlich festgehaltene Trenı zwischen liberalen und illiberalen Künsten wurde langsam bese Das Handwerk, früher von den Männern des Geistes gering achtet und vornehm gemieden, erzwang sich jetzt ihre Aufn samkeit und wurde Gegenstand ihres Nachdenkens.

3.

Alle die treibenden Ideen und Stimmungen der zweiten H des 17. Jahrhunderts, jene merkwürdige Mischung von phantastis Spekulation und praktischem Realitätssinn, von Weltflucht Betriebsamkeit finden in dem universalen Geiste Johann Joa Bechers eine seltene Vereinigung. Die wirtschaftliche Ten des Erziehungs- und Bildungswesens hat niemand so stark b wie er. In seiner umfassenden, enzyklopädischen Anlage, der seitigkeit seines Interesse, das allen Fragen des Lebens zugew ist, kommt ihm vor Leibniz, der von seiner Begabung stets großer Anerkennung gesprochen, kaum jemand gleich.

Chemie, Medizin, pädagogische Didaktik, Staatslehre bild nacheinander sein Studium; und in alledem erfaßt er die D so tief, daß er es zu originellen Einsichten, und wo es der N des Gegenstandes entsprach, zu nützlichen Entdeckungen und

findungen brachte. Auch seine Kenntnis der Handwerke war so eingehend, daß er in verschiedenen erhebliche Verbesserungen erdacht hat. So erfand er ein Instrument, um die unbrauchbaren Haare aus der Wolle auszuscheiden; auch verbesserte er die Webe- und Strickstrumpfmaschine. Seine Jugend war rauh gewesen. 1635 wurde er in Speier geboren. Frühzeitig verlor er seinen Vater, einen Gelehrten, dem der Sohn eine gewaltige Sprachenkenntnis nachrühmt. Ein liederlicher Stiefvater vertat das Erbe, und so sah sich der Jüngling genötigt, in harter Arbeit für sich und die Seinen den Lebensunterhalt zu erwerben. Doch die strenge Schule des Lebens hat seinem Charakter geschadet. Verletzendes Selbstgefühl, das ihm besonders im Verkehre mit Vornehmen und Hochgestellten manche Feindschaft eingetragen hat, eine scharfe Zunge, welche die Schwächen seiner Mitmenschen nicht schonte, haben ihm das Leben verbittert und ihn schließlich zu einem einsamen Manne gemacht. Mit vielen Fürsten und Staatsmännern ist er in Verbindung getreten, immer voll kolonialpolitischer, auf die Hebung von Handel und Gewerbe hinzielender Pläne. Er hat mit dem aufgeklärten Kurfürsten Karl Ludwig von der Pfalz, mit dem kurbayerischen Oberhofmeister Hermann Egon Graf von Fürstenberg, mit dem Wiener Hofe, mit der holländischen Regierung in Unterhandlung gestanden, um seine Handels- und sonstigen volksbeglückenden Projekte zur Ausführung zu bringen. Dennoch ist keine seiner Verbindungen von Dauer und Erfolg begleitet gewesen.

Wie auch andere seiner Zeitgenossen überkam ihn wohl bisweilen trotz des starken Bedürfnisses nach angespannter, praktischer Tätigkeit die Sehnsucht, in Ruhe und Einsamkeit nur sich zu leben. Wir beobachten ähnliche Stimmungen bei Comenius und Francke. 1674 bat er den Herzog Gustav Adolf von Mecklenburg, ihm in seinem Lande ein Plätzchen einzuräumen, wo er seiner Philosophie leben und den Rest seines Daseins abwarten könne; und wirklich ist er auch 4 Jahre später daselbst und legt seine Welt- und Lebensanschauung in seiner Psychosophia nieder. Aber in den Strom des Lebens wieder hineingetrieben, verfolgen wir ihn auf seinen Wegen nach Holland, England, Schottland. Kurz vor seinem Tode (1682) faßt er den Gedanken einer psychosophischen Sozietät, einer nutzbringenden und dem Nächsten dienenden Gesellschaft. Er hat auch Satzungen dafür entworfen. Zur Verwirklichung kam der Plan aber ebensowenig wie die noch später zu erwähnenden von Comenius und Skytte.

Wie alle hervorragenden Ökonomen des 17. Jahrhunderts ist auch Becher Vertreter der absoluten Staatstheorie. Für seine realistisch-praktische Schätzung des Lebens und die Vorherrschaft der wirtschaftlichen Tendenz in seinen Anschauungen ist es bezeichnend, daß ihm die Nährstände als die wichtigsten im Staatswesen galten. Der Bauern-, Handwerker- und Kaufmannstand bilden den Kern des Staats. Der Wissenschaft und ihren Vertretern räumt er nur soweit Bedeutung ein, als sie dazu dienen, den Statum corruptum der Menschheit zu korrigieren.

Die theoretischen Konsequenzen der absoluten Staatshoheit auch für das Erziehungs- und Bildungswesen hat niemand vor ihm gezogen. In dem Staate des Herzogs Ernst von Gotha, der nach den vereinzelten Anfängen der sächsischen und hessischen Fürsten des 16. Jahrhunderts zuerst ein großes einheitliches Erziehungssystem durchzuführen versucht, ist die Kirchenbehörde trotz dieser und jener persönlichen Reibungen und Widerstände das ausführende und die Aufsicht leitende Organ gewesen, und das Ziel dieses Erziehungssystems war ein streng religiöses. Im Anschluß an dieses Vorbild und in seinem Geiste hat Veit Ludwig von Seckendorf seine Gedanken über die Aufgaben des Staats in bezug auf das Erziehungswesen in seinem Teutschen Fürstenstaat und im Christenstaat niedergelegt. Erst Becher hat die religiöse Erziehung gänzlich von dem Unterrichtswesen getrennt und beide gleichberechtigt nebeneinander unter die Oberhoheit des Staates gestellt. Damit hat er die im 18. Jahrhundert zur Herrschaft gelangende Bewegung des kirchlichen Territorialsystems eingeleitet und das Hoheitsrecht des Staats auch auf die Erziehung und das Unterrichtswesen ausgedehnt. Mit seiner Forderung steht er für lange Zeit noch ganz allein da: kein Wunder, daß er sie nicht hat zum Siege bringen können. Seinen Behördenplan hat er bis ins einzelne entworfen.

Die erzieherische Tätigkeit des Staats ist religiöser, moralischer und ökonomischer Art. Dem entsprechen drei an der Spitze stehende Kollegien: das theologische, das moralische und das Unterrichtskollegium. Alle zerfallen wieder in je vier Deputationen, von denen die des theologischen Kollegs die Aufsicht über die Lehrtätigkeit der Geistlichen und über die Führung der Laien besitzen.

Das moralische Kollegium ist eine Art Polizeibehörde, deren Befugnisse sich, den patriarchalischen Verhältnissen des 17. Jahrhunderts entsprechend, zum Teil auf die persönlichsten Angelegen-

iten erstrecken. So steht ihm die Aufsicht über Sitte, Ehrbar-
it, ja Mäßigkeit im Essen, Trinken, in der Kleidung zu; es hat
gar auf bescheidenen, freundlichen, friedlichen Verkehr der Unter-
ıen zu halten.

Das uns am meisten interessierende Kollegium ist das soge-
nnte Kollegium doctrinale, eine Art von Schulaufsichtsbehörde,
nterrichtsministerium und wissenschaftlicher Akademie in einer Ge-
ılt. Die erste Unterabteilung desselben hat die Aufsicht über die
nderzucht beiderlei Geschlechts. Becher gehört zu den wenigen,
elche mit Luther nachdrücklich auch die Notwendigkeit der weib-
hen Erziehung fordern. So viele unglückliche Ehen, bemerkt er,
men nur daher, weil die Mädchen keine Erziehung genossen
tten. In seiner drastischen Art sagt er, der Mann glaube, eine
elikatesse zu erhalten und müsse in einen sauren Apfel beißen.
.e zweite Abteilung hat die Aufsicht über die Studien und Wissen-
hafften der Jungen und Alten, über die niederen und höheren
hulen, die Präzeptoren und Professoren; ferner aber auch über
e Handwerksmeister und Lehrjungen, dann über die öffentlichen
ekreationen und Exerzitien, über das Reisen der jungen Leute,
ı damals noch allgemein notwendiges Bildungsmittel; mit einem
orte über alles, was im Studieren und in allerhand gelehrten,
.e mechanischen Künsten besteht. Die dritte Abteilung ist eine
t Prüfungsbehörde. Sie examiniert die Studierenden, ferner alle,
elche ritterliche oder andere Künste betreiben, endlich auch die
andwerksmeister. Ebenso hat sie die Aufsicht über die Tätigkeit
.d die Führung sämtlicher Kollegien und Ratsherren, sie seien
n philologisch, mathematisch, philosophisch, moralisch, juridisch,
onomisch, politisch, medizinisch, theologisch. Die oberste In-
anz, an welche auch die Deputationen der anderen Kollegien Be-
fung einlegen können, bildet die letzte Abteilung der Unter-
chtsbehörde; sie hat die Revision in allen höchsten Dingen und
ißt daher auch judicium doctrinale. In allen Wissenschaften
t sie ultimam et extremam sententiam, weswegen sie auch aus
hr erfahrenen und wissenskundigen Männern bestehen muß:
ieder eine Art Sozietät der Wissenschaften.

Wie diese Behördenorganisation, zeigt auch das von ihm ent-
orfene Schulsystem den auf das Praktische gerichteten Geist und
e Vorherrschaft des wirtschaftlichen Motivs. Den Unterbau
ldet bei ihm eine Lese-, Schreib- und Rechenschule. Damit nimmt
echer die seit alters besonders in Handelsstädten bestehenden

Schreib- und Rechenschulen, die dem nächsten praktischen Bedürfnis dienen sollen, in seinen Plan auf. Hierauf folgt zunächst ein drei Jahre umfassender Unterricht, in welchem die Kinder nach einer von ihm ausgedachten Methode die lateinische Sprache aus dem Fundament lernen sollen. Die Art dieses dreijährigen Stufenganges hat er selbst eingehend in seiner Methodus didactica und in dem Appendix erläutert. Der Grundsatz des Ratichius „semper non nisi unum" scheint für die Beschränkung auf den Unterricht des Lateinischen in diesen drei Jahren maßgebend gewesen zu sein. Auf dieser Lateinschule baut sich nun erst die mechanische oder Kunstschule auf, wie sie von Helwig und Evenius genannt wird. Die hier gelehrten Gegenstände sind unter anderen die Handwerkskünste des Zeichnens und Bossierens, einer damals eben erst erfundenen und sehr beliebten Fertigkeit. Der Knabe empfängt hier Anleitung zu allen Handwerken; er lernt den Zirkel handhaben, wird in der Meß-, Mal-, Perspektivkunst, der Fortifikation und Baukunst unterrichtet, kurz in allem, was damals, wie es die „Mathesis iuvenilis" von Christoph Sturm in Nürnberg zeigt, unter dem Begriff dieser Disziplin zusammengefaßt wurde. Die höchste Stufe bildet die philosophische Schule, die aber nicht etwa eine Ausbildung in der Philosphie nach unserem Sinne beabsichtigt, sondern eine Erweiterung der Kenntnis von der Natur und dem gewerblichen Leben zum Ziel hat.

Ein Theatrum naturae et artis, wir würden sagen ein Naturalienkabinett, soll dazu dienen, mit Natur und Gewerben bekannt zu machen und für das Leben vorzubereiten. In seiner Methodus didactica entwirft er einen genauen Plan, wie ein solches Institut einzurichten sei. Es soll ein menschliches Skelett, ausgestopfte Tiere, getrocknete Käfer, Pflanzen, Mineralien, Werkzeuge in verschiedenen Abteilungen enthalten. „Sollte es nicht ein lustiges Mittel sein, der lieben Jugend gleichsam spielend, ja mit der höchsten Anmut und Ergötzlichkeit die Erkenntnis samt der Benennung so vieler tausend Sachen beizubringen? Wäre es nicht eine fürstliche, ja wohl kaiserliche Rekreation, die vielleicht auch ihren ökonomischen Nutzen haben wird? Denn gibt einer nur einen halben Batzen, einen Bären, Affen oder Narren zu sehen, was wird er nicht geben, die ganze Natur zu sehen in so trefflichem Reichtum?" Ein solches physikalisches und Naturalienkabinett haben alle bedeutenden Pädagogen seit Reyher und Comenius gefordert; aber erst August Hermann Francke ist es gelungen, die ersten Anfänge darin ins Werk zu setzen.

Endlich liegt es im eigenen Interesse des Staats, auch für die Waisen und die Verarmten zu sorgen. Nichts Schlimmeres für ein Land, als wenn es Bettler und Verwahrloste zu tragen hat. Sie gefährden nicht bloß die öffentliche Sicherheit, sie fallen ihm auch mit der Verpflegung zur Last. Daher muß der Staat bei den Erwachsenen auf Beschäftigung, bei Elternlosen und solchen, deren Eltern für ihre Kinder nicht sorgen können, auf geeignete Erziehung und Belehrung bedacht sein. In Holland waren zuerst mustergültige Vorrichtungen getroffen worden, um dem Übel der Verwahrlosung gänzlich schutzloser Wesen vorzubeugen. Die dortigen Werk-, Zucht- und Waisenhäuser wurden auch für Deutschland vorbildlich. Auch Becher hat, ebenso wie später Francke, durch sie angeregt, die Einrichtung eines solchen Werk- und Zuchthauses in Wien angestrebt und erreicht. 1671 wurde er selbst zum Vorsteher desselben ernannt.

4.

Der praktische, dem Wirklichen und Natürlichen zugewandte Geist des Zeitalters brachte auch auf religiösem Gebiete eine Veränderung hervor, die in ihrer vollen Wirksamkeit gleichfalls erst in den ersten Jahrzehnten des folgenden Jahrhunderts in die Erscheinung trat.

In der Reformation war ein Moment von tiefer religiöser Bedeutung nicht zur Geltung gekommen. Die Frömmigkeit von Männern wie Hans Denk, Sebastian Franck, Schwenkfeld hatte in der protestantischen Kirche keine Stelle gefunden. Die Überzeugung von der natürlichen Offenbarung durch das innere Licht, das Gewissen erhielt neben der Autorität der Schrift nicht die entsprechende Würdigung. Die weitere Ausgestaltuug der lutherischen und reformierten Dogmatik nahm eine Entwicklung, die jede abweichende Meinung in der Kirche unmöglich machte. Eingeschränkt auf den engen Horizont der Konkordienformel: auf die sublimsten Anschauungen über Rechtfertigung und Abendmahl, auf den Glauben an die buchstäbliche Inspiration der heiligen Schrift, war für eine freiere, an den Humanitätsideen des Altertums genährte Frömmigkeit in der Kirche kein Raum.

Auch hier wie in der Wissenschaft suchte dieser auf sich angewiesene religiöse Geist nach Schutz und Halt in selbständigen, von den Konfessionskirchen unabhängigen Gemeinschaften; es entstand die große Menge freier Sekten und religiöser Genossenschaften, an denen die Zeit des 16. und 17. Jahrhunderts so reich ist.

Nun kamen die zerrüttenden religiösen Streitigkeiten, dann der furchtbare Religionskrieg, der die erste Hälfte des 17. Jahrhunderts ausfüllte. Materiell und geistig erschöpft, hatte die Welt nur ein Gefühl der Sehnsucht nach Ruhe und Versöhnung; und das Suchen nach den gemeinsamen Grundlagen der religiösen Überzeugungen gewann Stärkung aus den seit dem Humanismus wiederbelebten stoisch-neuplatonischen Anschauungen von allgemeingültigen, allen Menschen angeborenen Ideen.

Darin waren die meisten einig, daß eine gemeinsame Grundlage der Überzeugungen zu erstreben sei; doch über diese selbst war man sehr verschiedener Ansicht. Ließen einige, wie die englischen Leveller und die von Georg Fox gegründeten Quäker nichts gelten wie das innere Licht, so sahen andere die notwendige Grundlage des Glaubens in der Autorität der Schrift, beobachteten aber in allen christlich konfessionellen und dogmatischen Fragen eine große Weitherzigkeit. Die Latitudinarier Englands, John Hales, Chillingworth, Arminianer, wie der bedeutende Hugo Grotius, vertraten diesen großzügigen Standpunkt. Wieder andere, wie der hervorragende Helmstädter Theologe Georg Kalixt, wollten das apostolische Bekenntnis zur gemeinsamen Grundlage aller christlichen Anschauungen machen.

Alle aber waren von dem Bestreben nach Einigung der verschiedenen Glaubensansichten beseelt, ein Streben, dem eine tiefere und innigere Erfassung der Religion zugrunde lag. Nicht in dogmatischen Formeln, wie die großen lutherischen Streittheologen, allen voran der Wittenberger Abraham Calov, sondern in einfacher Herzensfrömmigkeit, die sich praktisch-sittlich zu betätigen strebte, fanden all die Genannten, so verschieden im einzelnen, die Befriedigung ihres religiösen Empfindens. Die Stimmung geht durch die protestantische wie durch die katholische Kirche, und beide haben sich auch gegenseitig stark beeinflußt.

Der Spanier Michael Molinos hat seinen Hang zu individualistischer Mystik schwer büßen müssen; aber sein Geist war lebendig. In den Niederlanden, in Frankreich sind Antonie Bourignon, Peter Poiret und de la Motte Guyon, dann auch der Bischof Fénelon die eifrigen Anhänger seiner mystischen, undogmatischen Frömmigkeit gewesen; eine ähnliche freie, individualistische, aber mehr werktätig gerichtete Bewegung entwickelt sich in Deutschland in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts so stark, daß sie am Schlusse die Herrschaft im geistigen Leben der Nation behauptet.

Still für sich hatten einzelne das erbauliche Herzenschristentum im Zusammenhange mit der mittelalterlichen Mystik gepflegt. Aber schon Johann Arnds Paradiesgärtlein voll christlicher Tugenden (1612) erschien manchem zelotischen Lutheraner eine Gefahr für die echte Lehre. Valentin Andreae klagte über die Unduldsamkeit der neuen lutherischen Hierarchie, über die vielen kleinen Päpste, die wieder eingesetzt seien, nachdem der eine verworfen, über die Last menschlicher Satzungen und Dogmen, die von neuem auferlegt, jedes freie innere Leben hemmten. Weg mit der Spekulation, rief er, die das echte Christentum verdunkelt, werktätiges Christentum, praktische Nächstenliebe! Ähnlich dachten und schrieben Evenius, Comenius, der schon genannte Balthasar Schupp. Eine Hand voll guten Gewissens ist besser als ein Sack voll Wissens, sagte dieser. Gott müssen wir nur in dieser Welt a posteriori kennen lernen. Die Theologie ist Erfahrung, kein Wissen. Und ähnlich klingt es aus den Schriften des katholisch erzogenen Becher.

Er eifert gegen die Veräußerlichung der Religion, gegen das Wort- und Maulchristentum, die Sinnlichkeiten und Scheinheiligkeiten. Wie glücklich wären wir, wenn wir von den Worten auf die Werke, von dem Predigen auf das Tun, von dem Bekenntnis auf die Erkenntnis, kurz vom Namen auf die Tat kämen! Aber da verehren sie ein hölzernes Kruzifix mit tiefster Demut und vielem Seufzen; doch den lebendigen Christum, welcher den armen Bettlern erbärmlich aus den Augen sieht und um ein Stück Brot bittet, lassen sie leer gehen und weisen ihn mit einem „Gott helf dir“ ab. Der lieben Frauen Bild schmücken sie mit einem Mantel von tausend Kronen, aber ihr lebendiges Bild in armen Jungfrauen und Witwen lassen sie nackend gehen, daß sie in Schanden, Ärgernis und Verzweiflung geraten.

Der gemeine Mann denkt, es sei alles gut, wenn er ein Kreuz mache, die Knie beuge, Predigt und Messe höre oder den ganzen Tag singe und die Bibel stets an der Seite habe; aber von der christlichen Liebe weiß er nichts. O ihr Katechisierer, ruft Becher aus, wie wird Gott einmal das Blut von euren Händen fordern, die ihr den gemeinen Mann unnötige Dinge lehrt und das Nötige auslasset!

Der wahre Gottesdienst besteht in der Lehre Gottes und Christi. Diese erweist sich im Befolgen seiner Gebote: Seid gerecht, wie auch euer himmlischer Vater gerecht ist; werdet wie Gott, das

heißt, lasset vom Bösen ab und tut Gutes. Also auch hier die Forderung praktischen, werktätigen Christentums. Aber dann wieder mit wörtlichem Anklange an die Mystik: An einem Gebote hängt das ganze Christentum: Gott lieben und ihm ähnlich werden, sich in ihn transformieren.

Alle Glaubenssätze treten zurück. Das Einigende wird hervorgehoben. In seiner letzten Schrift, der Psychosophie, verweist er auf das Bild der Urchristen, deren Religion Christi Lehre in Glauben, Liebe und Geduld, deren Regeln die zehn Gebote, deren Bibel das neue Testament und das Leben Christi, deren hohe Schule nichts als Jesum wissen, deren einzige Bitte war, aufgelöst und bei Jesu zu sein. Ihre Philosophie war die Betrachtung des Himmels und der Sterne, wo sie Gottes Güte und Allmacht erkannten. Ihre Theologia scholastica war so subtil als Thomae a Kempis Nachfolge Christi; ihr meistes Studium aber Erkenntnis der eigenen Seele. Das müsse die Aufgabe aller echten Christen sein. Also weg mit den neuen Kleidern, dem Haarscheren, den äußerlichen Gebärden, Kirchenzeremonien, die einander nur ungleich machen, Verachtung und Feindschaft erzeugen. Denen Gutes tun, die einerlei Meinung und Lebens sind; diejenigen nicht hassen, die anderer Meinung sind; niemand mit seiner Lehre und Lebensart Ärgernis geben; in allgemeinen Glaubensartikeln eins sein; in absonderlichen und fürwitzigen Fragen einfältig sein: das sei die Aufgabe des wahren Christen.

Aber weithin Wirkung und Verbreitung verschafft hat diesen Stimmungen und Überzeugungen erst der im selben Jahre wie Becher (1635) geborene, gleichfalls der Rheingegend entstammende Philipp Jakob Spener. „Nicht der Urheber einer neuen Richtung ist Spener, sondern durch seine Persönlichkeit und seine Gaben der wirksamste Förderer und Vertreter derselben, um welchen alle geistesverwandten Elemente der Zeit sich als um ihren Mittelpunkt sammeln und konzentrieren. Nicht eine vereinsamte Klagestimme über den Trümmern Jerusalems sind seine pia desideria, sondern der Grundton von unzähligen gleichzeitig angeschlagenen Akkorden.“

Speners Wirkung besteht nicht darin, daß er seinen Empfindungen über die traurige Lage der Sitten und des Glaubens einen lebhafteren und kräftigeren Ausdruck verliehen und das Verderben in allen Ständen, dem obrigkeitlichen, geistlichen und dem Hausstand beleuchtet hat, nicht in dem Freimute, mit dem er die faule

Ruhe von Predigern und Theologen gegeißelt hat, die da meinen, die Kirche wäre in der glücklichsten Lage, wenn nur von anderen Religionsparteien keine Not wäre und äußerlicher Friede herrschte, die der Kirche gefährliche Wunden gar nicht sehen, fast alles allein auf die Kontroversien setzen und meinen, es sei der Sache stattlich geraten, wo sie nur wissen, wie Papisten, Reformierten, Wiedertäufern auf ihre Irrtümer zu antworten sei, nicht in dem tiefen Ernst und dem wahrhaftigen Sinne, mit dem er, unbekümmert um die anderen Religionsparteien, die Gebrechen und Schäden der eigenen Kirche aller Welt vor Augen legt: Was ihm vielmehr seine Bedeutung gibt und seinen Einfluß auf die Folgezeit sichert, das ist der Umstand, daß er die Mittel angibt und Vorschläge macht, wie man aus dem Verderben herauskommen könne, und daß er die Ausführbarkeit, soweit es in eines Menschen Kraft steht, durch die eigene energische Tätigkeit erweist.

Die Vorschläge, wie er sie erst in den „Frommen Wünschen", dann noch in einer ganzen Reihe von Schriftchen nacheinander zusammenstellte, berühren den Glaubensinhalt höchstens in der Lehre von der Rechtfertigung, sofern die praktische Betätigung des Glaubens in der Liebe stark in den Vordergrund gerückt wird. Im wesentlichen sind sie methodischer Art. Sie leiten dazu an, wie man die Mitglieder der Kirche zu wahrer Beteiligung am Gottesdienst und die Geistlichen zu echten Lehrern und Beratern ihrer Gemeinden erziehen könne. Nicht um Einführung neuer dogmatischer Anschauungen, sondern um Aufstellung pädagogischer Grundsätze im Interesse kirchlichen Lebens und Glaubens handelt es sich. Es sind wenige, durch schlichte Einfachheit sich auszeichnende Vorschriften:

Die von Luther in den Mittelpunkt des Gottesdienstes gestellte Predigt büßt ihren Zweck ein, wenn der Hörer in der Bibel und in den Grundlehren des Glaubens, im Katechismus nicht bewandert ist. Er rät daher, daß „neben den gewöhnlichen Predigten über die verordneten Texte die Leute noch auf andere Weise weiter in die Schrift geführt würden". Zu diesem Zwecke wünscht er erstens, daß im öffentlichen Gottesdienst zu gewissen Zeiten die ganze Bibel ohne weitläufigere Erklärung nur mit Berücksichtigung des Notwendigen besprochen würde. Ferner aber möchte er eine Erneuerung der alten apostolischen Art der Gemeindeversammlungen, in denen nicht nur Prediger, sondern auch andere mit Gaben und Erkenntnis ausgerüstete Christen aufträten und ihre Gedanken über

den gerade behandelten Stoff zum Ausdruck brächten und dem Urteile der übrigen vorlegten. Wahres religiöses Verständnis und Mittätigkeit der Gläubigen ist das von Spener erstrebte Ziel; und dabei sucht er immer dem Irrtum entgegenzuarbeiten, als ob das religiöse Leben nur an die Betätigung des Glaubensdienstes in der Kirche gebunden sei. In seinem religiösen Erziehungsplane müssen möglichst alle Mächte der Gesellschaft mitarbeiten. Vor allem aber — und das diente der Stärkung des bürgerlichen Elementes — wies er dem Hause eine wichtige Aufgabe in der Erziehung zu. Zu dem gemeinsamen Bibellesen sollte die im Kreise der Familie vorgenommene Katechisation hinzutreten. Wie Spener die Katechismuslehre geübt wissen wollte, war es wohl gleichfalls schon früher, von Ratke und anderen, gefordert worden. Aber indem er selbst den Weg zeigte, wie es zu machen sei, und eigens dazu von ihm verfertigte Lehrmittel an die Hand gab, setzte er Prediger und Hausväter in den Stand, die Katechisation in fruchtbarer Weise auch wirklich auszuüben. Mit seiner „einfältigen Erklärung der christlichen Lehre nach der Anordnung des kleinen Katechismi Lutheri" (1677) und mit seinen „Tabulae catecheticae" (1683) hat er nicht nur dem Religionsunterricht, sondern der gesamten pädagogischen Didaktik neue Wege gewiesen. Wir kommen später auf die Folgen dieser wichtigen Anregungen in der Jugendunterweisung zurück.

Hat er auf diese Weise das Haus zu einer empfänglicheren Stätte religiöser Unterweisung zu gestalten versucht, so ist sein zweites Ziel darauf gerichtet gewesen, die Geistlichen zu wirklichen Lehrern und Beratern des Volkes zu machen. Dem Namen nach waren sie das seit langem; auch die Reformatoren hatten den Predigern die Aufgabe der Volkserziehung ans Herz gelegt. Aber wie sie es trieben, waren sie weit von der Erfüllung jener Aufgabe entfernt. Die Mühe der Katechismuslehre hatten sie längst von sich auf den Küster gewälzt; und die Predigt — verfehlte ebenfalls meist den Zweck der Belehrung, „denn es gibt Prediger, die oft ihre meisten Predigten mit Dingen anfüllen, womit sie sich den Ruhm der Gelehrsamkeit erwerben wollen, obwohl die Zuhörer nichts davon verstehen; da müssen oft viele fremde Sprachen herbei, von denen vielleicht nicht ein einziger in der Kirche ein Wort versteht." Auf den rhetorischen Schmuck, den gelehrten Aufputz, den Aufbau wird Zeit und Mühe nutzlos verschwendet. „So soll es aber nicht sein, denn weil die Kanzel nicht der Ort ist, wo man seine Kunst mit Pracht sehen lassen, sondern das

Wort des Herrn einfältig, aber gewaltig predigen und dies das göttliche Mittel sein soll, die Leute selig zu machen, so sollte auch billig alles auf die Erreichung dieses Zweckes eingerichtet werden." Der Prediger muß sich nach seinen Zuhörern richten, weil diese ihn sonst nicht verstehen; und dabei muß er vor allem an die Einfältigen denken, die stets den größten Teil ausmachen. Dann hat Spener den Predigern die Katechismuslehre ernstlich anempfohlen, da der Katechismus die ersten Grundzüge des Christentums in sich fasse. Ein Prediger dürfe darüber nicht müde werden. Das hat viel böses Blut gesetzt, und die Angriffe gegen Spener haben sich vor allem auch gegen die dem Predigtamt zugemutete neue Tätigkeit der Katechisation gewendet, worin man vielfach eine Verunglimpfung und Herabwürdigung sehen wollte. Endlich hat er von dem Prediger gefordert, daß er ein Berater seiner Gemeindekinder und ein Vorbild in gutem Wandel sei. So hat er die Kluft zwischen Prediger und Gemeinde zu beseitigen und aus jenem einen wahren Erzieher und Führer zu machen gesucht. Die Schule hat Spener in seine Betrachtung kaum hineingezogen, doch hat er die bisher nur äußerlich vorhandene Beziehung zwischen Predigtamt und Schule enger gestaltet, und indem er die erzieherische Tätigkeit des geistlichen Berufs mit starker Betonung hervorgehoben, hat er jene Bewegung auf dem Gebiete des Bildungswesens fördern helfen, die die Schule auf Grund der neuen Verhältnisse noch einmal ganz in den Dienst des religiösen Gedankens gestellt und in August Hermann Francke ihren Hauptvertreter und Organisator gefunden hat.

Die hier dargelegten wissenschaftlichen, praktischen, religiösen Bestrebungen und Bedürfnisse griffen tief in die Umgestaltung der gesellschaftlichen Ordnung ein und führten auch verschiedene Neubildungen auf dem Gebiete des Bildungswesens herbei.

Zweites Kapitel.

Die wissenschaftlichen Akademien und die Adelsschulen.

1.

Seit der Mitte des 17. Jahrhunderts beginnt sich der internationale Bildungszusammenhang, der bis dahin die europäische Kultur beherrscht hatte, zu lockern. Mannigfache Symptome kündigen den neu sich entwickelnden Zustand an. Die früher herr-

schende unbeschränkte Bewegungsfreiheit des Individuums wird durch den Territorialstaat und die wirtschaftliche Anschauung immer mehr eingeengt. Die Verbote des Besuchs auswärtiger Studiensitze vermindern die früher so beliebten Reisen nach Holland, Frankreich, Italien. Den ersten sichtbaren Ausdruck aber erfährt diese sich allmählich vollziehende Auflösung des bisherigen internationalen Bildungszusammenhangs in der verschiedenen Art, wie in Frankreich, England, Deutschland die dargelegten Bestrebungen und Bedürfnisse, die, wie wir gesehen, im wesentlichen noch überall die gleichen sind, zu einer Neugestaltung oder Reform des Bildungswesens führten. Die einzelnen Länder gestalten immer mehr ein ihrem nationalen Empfinden entsprechendes eigentümliches Bildungssystem aus. Am gleichartigsten verfahren dabei noch Frankreich und England, wo die Universitäten ihren Einfluß auf das wissenschaftliche Leben einzubüßen beginnen. Neugebildete Organisationen von gesellschaftlich zu Akademien vereinigten Gelehrten, die keinen Zusammenhang mit den Universitäten haben, übernehmen dort die Führerschaft im geistigen Fortschritt. In Deutschland beginnt die Bedeutung der Universität für die Gesamtheit der Kultur immer mehr zu wachsen. Es vollzieht sich seit dem Beginn des 18. Jahrhunderts kaum noch eine bedeutendere Entwicklung ohne ihr Zutun, und in den selteneren Zeiten, wo das nicht der Fall, ist man doch mit ihrer Reform beschäftigt. Unter solchen Umständen wollen die Akademien hier nicht gedeihen. Während in England die Royal Society, in Frankreich ein ganzes System von Akademien entsteht, scheitern in Deutschland alle Versuche der Art; aber es werden immer neue Universitäten gegründet, die zum Teil das deutsche Bildungsleben tief beeinflussen.

Immer wieder seit den Tagen des Altertums, dann in der Zeit der Renaissance haben sich gleichstrebende Geister zu genossenschaftlichen Verbindungen zusammengetan, aber was hier in England und besonders in Frankreich im siebzehnten Jahrhundert entstand, war doch mehr und ergab sich aus dem Bedürfnis nach einer neuen Organisation für die Ausübung und Verwertung des eigentümlichen wissenschaftlich-praktischen Geistes, den wir oben in seinen Urhebern und Hauptvertretern kennen gelernt haben. Die Anfänge freilich waren auch privater Natur, und die Ziele nahmen erst nach und nach eine bestimmtere, den Kulturbedürfnissen entsprechende Gestalt an. Noch tauchten Projekte von maßloser Anlage auf, die mit einem Schlage eine völlige Neugestaltung des

nschengeschlechts auf religiös-sittlicher Grundlage herbeiführen d den Umkreis des gesamten Wissens in den Erziehungszweck r Menschheit stellen wollten. Niemand hat an der Verfolgung ses Zieles so eifrig gearbeitet wie der Bischof der mährischen üdergemeinde Amos Comenius.

Zum Pädagogen und Schulorganisator großen Stils geboren, Methodiker, der all die lebendig fortwirkenden pädagogischen een der Humanisten, wie Ludwig Vives und Vittorino da Feltre, r Neuerer wie Ratke, Evenius, Alsted systematisch zusammenzussen und eindrucksvoll zu gestalten gewußt hat, von der Macht r Erziehung tief erfüllt, von der Besserungsfähigkeit des Menhengeschlechts in dem Maße begeistert, daß die Wärme seiner erzeugung den pessimistisch und skeptisch gesinnten Staatsmann enstierna anzieht und ihn veranlaßt, den Reformer für seine Erhungspläne zu gewinnen, bewegt sich sein Geist mit Vorliebe dem Nachsinnen über eine phantastische Pansophie, eine Gott, atur und Geschichte umfassende Allweisheit, die endlich an der elt Abend, wie es in der „Via lucis" heißt, zu allen Geistern und en Völkern verbreitet werden könne. Über Entwürfe, die in ihrer ganischen Auffassung der Wissenschaft, in der gleichnis- und lderreichen, der Naturanschauung entnommenen Sprache an Paralsus, Campanella, Jacob Böhme erinnern, ist Comenius nicht hinauskommen. Das von seinen Freunden in England, namentlich von muel Hartlib 1641 geplante Kollegium, das sich, um die panphische Aufgabe zu lösen, aus gelehrten Männern aller Völker sammensetzen und eine Art internationaler Gelehrtenanstalt zum veck der Erziehung der ganzen Menschheit bilden sollte, ist nicht stande gekommen, und ebensowenig das ähnliche phantastische ojekt des schwedischen Reichsrates Benedikt Skytte, von dem ir später noch genauer sprechen werden.

Die Anfänge der Royal Society waren eine einfache Vereinig von Gelehrten mit ganz eng begrenzten Zielen. Unbekümmert n weitschweifende Ideen taten sich im Jahre 1645 einige Männer f Anregung eines Pfälzers, Theodor Haak, zusammen, um die atur- und Experimentalphilosophie zu pflegen. Lange führte die esellschaft ein verborgenes und geräuschloses Dasein und hieß s unsichtbare Kollegium. Das Jahr 1660 vereinigte eine Reihe n bedeutenden Forschern: Boyle, Bruce, Moray, Wilkins, Wren, ill. Damit war auch der Gesellschaft eine feste, dauerhafte Grundge gegeben. Sie wußten genau, was sie wollten: Vereinigung

der Forschung, damit sich in der Vereinzelung die Kräfte nicht zersplitterten und verschiedene unabhängig voneinander an denselben Problemen herumarbeiteten. Das war das erste Moment; es war ein neues, diesem Zeitalter eigentümliches Motiv, das in der Royal Society seine erstmalige bewußte Ausgestaltung erfuhr. Hier wollte man eine die gesamte naturwissenschaftliche Forschung vereinigende Zentralisationsstätte schaffen. Der Plan wurde dann ausgeführt, indem man eine Korrespondenz mit den Naturforschern des Kontinents einrichtete. Daraus entwickelten sich die Philosophical Transactions, deren erster Band 1665 erschien. Sie wurden das Vorbild für die wissenschaftlichen Zeitschriften Europas. Unmittelbar darauf folgte das Journal des Savans, ferner das Giornale dei Literati, und 1682 begannen in Leipzig in bewußter Nachahmung der genannten Zeitungen die Acta eruditorum zu erscheinen. Auch darin ist diese Akademie der rechte Ausdruck für die Bestrebungen des Zeitalters, daß die wissenschaftliche Arbeit im Zusammenhange mit den Bedürfnissen des Lebens bleibt. Mitglieder der Akademie oder solche, die mit ihnen in unmittelbarem Zusammenhange standen, gaben die Anregung zur Verbesserung und Pflege der Volkswirtschaft. William Petty, einer der Gründer der Sozietät, wünschte die Aufrichtung eines Gymnasium mechanicum zur Vorbildung in den Gewerben, ferner die Gründung des beliebten Theatrum botanicum, endlich eines astronomischen Observatoriums; Samuel Hartlib, der treue Verehrer von Amos Comenius und der Freund Boyles, ließ die religiös-ethischen Besserungsprojekte des ersteren beiseite und wendete den realisierbaren Bestrebungen in der Landwirtschaft und im Gewerbe seine Aufmerksamkeit zu. John Evelyn und William Temple wirkten ebenfalls in diesem Sinne, und Abraham Cowley, der in begeisterten Versen die Bedeutung der Sozietät feierte, erwartete von einem zu gründenden Institute die Förderuug und Neuentdeckung nutzbringender Künste. Welche Verdienste sich die Gesellschaft beim Ausbruch der Pest 1665 in London und dann nach der verheerenden Feuersbrunst im folgenden Jahre durch hygienische Ratschläge und technische Verbesserungen erworben, hat ihr eifriger Verteidiger, der Erzbischof Thomas Sprat, in seiner Geschichte der Gründung dieser Sozietät mit beredten Worten dargestellt. In der Royal Society war eine ganz neue, eigenartige Organisation geschaffen, welche die naturwissenschaftliche Forschung auf experimenteller Grundlage zu fördern und die Nutzanwendung für die Technik zu berücksichtigen beflissen war. So war sie für

Fortentwicklung der modernen Anschauungen von Wissenschaft Leben von der größten Bedeutung.

Ein umfassendes Bildungssystem ist im 17. Jahrhundert in ıkreich aus der neuen Verbindung wissenschaftlichen Geistes praktischer Bestrebungen heraus geschaffen worden. Nirgends en alle Tendenzen der Zeit eine so imposante Vereinigung, ends die Bemühungen, alle geistigen und kulturellen Äußerungen len Dienst der absoluten Monarchie zu zwingen, eine so glänle Verwirklichung erhalten wie in dem Frankreich Richelieus, erts, Louvois. Hier wurde in wenigen Jahrzehnten eine ernde Organisation literarischer, wissenschaftlicher und künstleher Arbeit geschaffen. Sie ist der eigentümliche Ausdruck des zösischen Wesens und seiner Kulturentwicklung. Während der st Descartes, Pascals in den Schulen von Port Royal Verfolgung t, während die letzten Reste humanistischer Bildung in den testantenkollegien von Saumur und Sedan erstickt wurden, erelt die sich von der Tradition befreiende Forschung Kräftigung Förderung in den staatlich beschützten Akademien; aber sie de dadurch auch gezwungen, ihre Arbeit in den Dienst des ıtes zu stellen. Die aristokratische Auffassung von Bildung, senschaft und Kunst hat nie wieder eine so einseitige und h imposant wirkende Ausgestaltung erhalten wie in diesem demiensystem Frankreichs. Wissenschaftliche Forschung, Liter und Kunst erfuhren die reichste Pflege, weil sie der Verherrung des absoluten Königtums und der Beförderung der Kultur Staates dienten; Unterricht und Erziehung erregten die Aufksamkeit des Staates nicht. Ludwig XIV. äußerte wohl einmal enüber den Vertretern der Universität: „Die methodische Untersung der Jugend in den Kollegien der Universität läßt zu wünen übrig; die Schüler lernen höchstens etwas Latein, aber sie sen nichts von Geschichte, Geographie und den meisten Wissenıften, die im Lebensverkehr dienlich sind." Aber bei dieser lnden Bemerkung ist es geblieben.

Der königliche Charakter der französischen Akademien war anderer als der der Royal Society. Wenn Karl II. selbst ein isses wissenschaftliches Interesse hatte und in seinem Laborium zu Whitehall eifrig experimentierte, so hatte Ludwig XIV. Kunst und Wissenschaft keine andere Beziehung, als daß er Früchte danklos hinnahm und in ihnen die selbstverständen Attribute seines königlichen Glanzes sah. Die englische

Sozietät war trotz ihres königlichen Charakters ein freier wissenschaftlicher Verein, dessen Arbeiten von keinem andern als dem rein in der Sache liegenden Interesse geleitet waren. Die Leistungen der Akademien Frankreichs standen unter der beständigen Aufsicht der Minister und dienten, wie es Colbert nie zu betonen vergaß, dem Ruhme des Roi Soleil. Der erste Versuch des Staates, Wissenschaft und Kunst in seine Aufgaben aufzunehmen, zeigt in Frankreich sofort jenen gewaltsamen militärisch-despotischen Charakter, der dann der gesamten Entwicklung der französischen Kulturpolitik in all ihren Phasen, zur Zeit der Revolution, Napoleons I. und in den Tagen Combes eigentümlich gewesen ist.

Auch die Anfänge der französischen Akademien waren privater Natur. Die ersten Ursprünge der Académie française bestanden in einer Privatgesellschaft, die sich schon 1629 zusammengefunden hatte. Wie die florentinische Academia della crusca und die deutsche fruchtbringende Gesellschaft die Pflege ihrer Nationalsprachen beabsichtigten, war auch sie auf Vervollkommnung und Reinigung der französischen Sprache bedacht. Richelieu verlieh ihr 1637 den Charakter eines staatlichen Instituts und vermehrte die Zahl ihrer Mitglieder auf die noch heute bestehenden Quarante. Colbert hat ihr das größte Interesse zugewandt, und ihr Hauptwerk, das Dictionnaire, ist fast unter den Augen des Ministers selbst fortgeschritten, wenn er auch die erste Ausgabe (1694) nicht mehr erlebt hat. Wie die Académie française die Sprache und Literatur der französischen Nation zu bewachen hatte, so sollte die 1663 gegründete Petite Académie sich der Aufgabe widmen, die glorreiche Regierung Ludwigs XIV. durch Medaillen und Inschriften zu verherrlichen und zu verewigen. Den Plan einer geschichtlichen Darstellung des Siècle de Louis XIV. ließ Colbert, nachdem er ihn wohl anfangs gehegt, fallen. Erst 1701 durch die Reorganisation von Pontchartrain wurde die Académie royale des inscriptions et médailles (seit 1716 et belles-lettres) eine Pflegestätte echt wissenschaftlicher Forschung auf geschichtlichem und archäologischem Gebiete.

Die wichtigste und eigenste Schöpfung Colberts, die auch dem Geist der Zeit am meisten entsprach, war die Académie des sciences. Dies Institut entsprang noch mehr als die anderen aus dem Bestreben, die in freier Privatvereinigung lebende wissenschaftliche Kraft großer Forscher durch die staatliche Autorität zu stärken, aber auch in Dienste des Staates nutzbar zu machen. Ihre Organisation empfing

die Akademie 1666. Wie in der Londoner Sozietät bestand ihre Aufgabe in der gemeinsamen experimentellen Untersuchung der verschiedensten Naturgebiete. Astronomische, physikalische Beobachtungen, auch in fremden Ländern unter dem Schutze und durch Vermittelung der französischen Regierung, wie die von Richer und Picard, chemische Untersuchungen von Salzen und Mineralquellen, Sektionen an Tieren und Menschen wurden von ihnen vorgenommen. Dies waren die Arbeiten, die hier im Gegensatz zu der liberalen Öffentlichkeit der Royal Society als Geheimnisse gewahrt wurden: ein Beweis, wie das wirtschaftliche Staatsmonopol auch die wissenschaftliche Forschung in Frankreich zu beherrschen suchte.

Neben dieser großen wissenschaftlichen Organisation, die an Macht und Umfang noch durch eine Reihe nach und nach begründeter Provinzialakademien gewann, vollzog sich gleichzeitig in Frankreich auf dem Gebiete der Kunst eine ähnliche folgenschwere Umwandlung unter dem Schutze des Staats. Das Jahr 1664 führte nach langen Kämpfen die Begründung der Académie royale de peinture et de sculpture, besonders das Verdienst des unermüdlichen Lebrun, und damit die Emanzipation der Kunst von dem zünftigen Handwerk herbei. So schuf sich der moderne wissenschaftliche und künstlerische Geist, der bei der Zunft der Universitäten und des Kunsthandwerks im 17. Jahrhundert kein Verständnis fand, in den Akademien eine neue Stätte des Wirkens.

Alle Versuche von Akademiegründungen in Deutschland von Junge bis Leibniz sind gleich im Anfange gescheitert oder haben keine ansehnliche Stellung gehabt; wie auch die gesteckten Ziele sein mochten! Vom Geiste Bacos war Joachim Junge beseelt, wenn er Erfindung einer neuen Methode, welche die Sophismen der alten Scholastik widerlegen sollte, Umgestaltung der Logik, Pflege der Mathematik und Naturwissenschaft, endlich eine Hermeneutik, „vermittelst deren verloren gegangene Probleme wiederhergestellt, neue zutage gefördert, zweifelhafte bestätigt werden," seiner 1622 in Rostock gegründeten Societas ereunetica oder zetetica zur Aufgabe machte. Engere Grenzen steckte sich das von dem aus Schweinfurt stammenden Arzt Johann Lorenz Bausch (1652) angeregte Collegium naturae curiosorum. Gegenseitige Mitteilung und gemeinsame Erörterung der in der ärztlichen Praxis gewonnenen Erfahrung war der ursprüngliche Zweck der Gesellschaft: ein Notbehelf für die fehlende wissenschaftliche Fachzeitschrift und die heute stattfindenden Kongresse, in denen eigene Erfahrungen zur Mitteilung gelangen. All-

mählich wurde die Medizin immer mehr auf Naturkunde gestellt, und Förderung des Naturerkennens im Dienste der Arzneikunst wurde das Ziel der später aus dieser Gesellschaft sich entwickelnden, noch heute bestehenden Leopoldinisch-Karolinischen Akademie. Zwanzig Jahre später gründete der Altorfer Professor Johann Christoph Sturm, neben Athanasius Kircher, Kaspar Schott und Otto Guericke — Leibniz stand noch in seinen Jünglingsjahren — der einzige bedeutende Mathematiker und Naturkundige, das Collegium experimentale, dessen Zweck aber im wesentlichen pädagogischer Art war und mehr in Lehre und Veranschaulichung als in der Forschung bestand.

Keine von den hier gegründeten Vereinigungen entsprach in Ziel und Anlage den ausländischen Gesellschaften. Nur was Becher, dann Weigel und Leibniz beabsichtigten und teilweise ausführten, kam dem Vorbilde in London und Paris wenigstens in der Idee nahe.

2.

In Deutschland war der Fortschritt nicht an gelehrte Vereinigungen, sondern an den Namen einzelner hervorragender Gelehrten und Forscher gebunden. Die Naturwissenschaft und ihre verwandten Gebiete blieben von den deutschen Gelehrten so gut wie unberücksichtigt. Dafür fand die Geschichte in jeglicher Gattung, die Geschichte freilich in der noch immer herrschenden kümmerlichen Auffassung einer Materialienaufspeicherung reichliche Pflege. Es war die deutsche Auffassung der von Baco aufgestellten Wissenschafts- und Kulturziele. Als eine der wichtigsten Vorarbeiten, um zu neuen Fragestellungen und nutzbringenden Forschungen zu gelangen, hatte er die Zusammenfassung der bisher gewonnenen Leistungen verlangt.

Sind die Entdecker und Erfinder in den Naturwissenschaften und der Technik die Halley, Newton, Harvey, Boyle, Hooke, Ray, Huyghens, Pascal, Descartes, Perrault, so sind die großen Polyhistoren die Becher, Conring, Schurtzfleisch, Morhof, Gude, die bedeutenden Philologen, die zwar in Holland lehrenden, aber in Deutschland geborenen Gronov und Graeve, und der erste wahrhaft bedeutende politische Geschichtsschreiber des 17. Jahrhunderts Samuel Pufendorf, ein Deutscher.

Gelehrter Sammeleifer, Polymathie, enzyklopädisches Zusammenlassen sind die charakteristischen Eigenschaften des deutschen Forschers in jener Zeit. Hermann Conring wird wegen seines aus-

gedehnten Wissens in der Theologie, in der Medizin und in den politischen Wissenschaften, die er zum Teil, wie die Statistik, d. h. eine aus Geographie, Geschichte und Politik gemischte Disziplin, ferner die Volkswirtschaftslehre, ganz neu begründet, als das saeculi miraculum bezeichnet. Samuel Schurtzfleisch trägt sein staunenswürdiges Wissen von seinen Zeitgenossen den Ehrennamen einer lebendigen Bibliothek und eines wandelnden Museums ein. Noch Schröckh zollt ihm in seiner Kirchengeschichte wegen seiner umfassenden Gelehrsamkeit seine Bewunderung; „denn er lehrte nach und nach die Dichtkunst, die Geschichte, die griechische Sprache und die Beredsamkeit; aber desto ungehinderter zog ihn sein feuriger Geist zu gemeinnützlichen Beschäftigungen mit vielen Teilen der Gelehrsamkeit, besonders der Geschichte fort."

Aber den bedeutendsten Ruf erwirbt sich Daniel Georg Morhof (1639—1691). In seiner eminenten Tätigkeit verwandelt sich jedes wissenschaftliche Streben in eine geschichtliche Untersuchung und Betrachtung; Geschichte der Natur, Geschichte der Sprachen, Geschichte der Literaturen. Er hat nicht bloß selbst ein seiner Zeit vielbewundertes und stark benutztes enzyklopädisches Werk, seinen „Polyhistor", geschaffen, sondern sich auch über Zweck und Bedeutung der Polymathie im Eingangskapitel dazu ausgesprochen, endlich aber auch als einer der ersten sein enzyklopädisches Gelehrtenideal zum Unterrichtsziel zu erheben unternommen.

Schon der Jüngling zeigte die vielseitige Anlage, indem er auf der Rostocker Universität neben den Wissenschaften, von dem Dialektdichter Laurenberg beeinflußt, auch der Dichtkunst sein Interesse widmete und wahrscheinlich hier schon den Grund zu jener tiefen Neigung zur vaterländischen Poesie legte, die ihn später zu seinem berühmten Werke über den Unterricht in der deutschen Sprache befähigte und ihm den Ruhm des ersten Literaturhistorikers sichert. Seine Reisen durch die Niederlande und England, wohin man damals wallfahrtete, wie ein Jahrhundert zuvor nach Italien, wie der vornehme römische Jüngling einst nach Griechenland, dienten dem lebendigen Erwerb eines ungeheuren Wissens. Im Verkehr mit hervorragenden Männern, mit Graeve, Swammerdam, Junius, Boyle, Isaak Voß, eignet er sich, unterstützt von einem ungeheuren Gedächtnis, den mächtigen Umfang des Wissens an, der uns so in Erstaunen setzt. „Er war ein haupterudierter Mann und Hauptphilologus, der den ganzen Kreis der gelehrten Welt durchlaufen und derowegen nirgends sich lange verweilen wollen",

sagt ein Zeitgenosse von ihm. Ein gewaltiger Arbeiter, der selbst bei Tische und auf der Reise arbeitete, und doch nur schwächlichen Körpers. Freilich war er auch mit 52 Jahren schon aufgerieben.

Morhof leitet die Berechtigung, ja Verpflichtung zur Beschäftigung mit allen Wissenschaften und Disziplinen erstens aus der Tatsache her, daß zwischen den verschiedenen Zweigen menschlichen Wissens ein Zusammenhang bestehe, welchen schon die alten Griechen als Enzyklopädie bezeichnet hätten. Und dann liege in der menschlichen Brust eine *ὁρμὴ πρὸς πάντα μαθήματα,* die ihn treibe, sich vom engen beschränkten Gesichtskreise zur Höhe allgemeiner Betrachtung zu erheben. Er kann die entgegenstehende Meinung des bekannten spanischen Arztes Huart, dessen „Prüfung der Köpfe" noch Lessings Interesse erregt, daß der Mensch nur für eine Sache natürliche Neigung besitze, durchaus nicht anerkennen. Freilich will auch Morhof, daß man ganz besonders in einer Kunst heimisch zu werden versuche. Gut sei es, wie Plutarch sage, viele Städte zu durchreisen, aber nützlich, eine besonders zu bewohnen.

Doch in einer Wissenschaft kann nicht vollkommen sein, der nicht auch die übrigen kenne. Der enzyklopädische Trieb zwingt auch ihn, den Gelehrten, wie den Politiker und Nationalökonomen, zur Berücksichtigung der Handwerke und Künste. So berühren sich immer wieder die gleichen Interessen aus den verschiedensten Motiven. In den Stoikern findet er mit Recht die Vorgänger dieses enzyklopädischen Triebes, der die ganze Wirklichkeit in Gegenwart und Geschichte zu umfassen sucht. Mit Chrysippus und Poseidonius, diesen hervorragenden Vertretern alexandrinischer Gelehrtenkultur, ist er in seinem Streben der Polymathie und Polyhistorie verwandt.

Morhof macht nun auch diese Polymathie zum allgemeinen Bildungsideal. Natur, Kunst, wobei man immer an das Handwerk zu denken hat, und Geschichte sind die drei großen Reiche des Wissens. Um sie zu lehren, ist eineSchola naturae, artis et actionum humanarum nötig. Die erste soll ein wohlgeordnetes System natürlicher Körper haben, damit auf dem lebendigen Wege der Demonstration die Gegenstände im Gedächtnis besser haften. Auch bei ihm wie bei Comenius überwiegt die lebendige Anschauung noch als mnemotechnisches Mittel. Es ist das Zeitalter der Gedächtnispflege und gedächtnismäßigen Aneignung, wie es dem herrschenden Ideale gelehrten Wissens entspricht. Die Schola artis, die Kunstschule,

soll ein Inventarium aller Instrumente von Handwerkern und Künstlern besitzen. Ein Fürst müßte sich die Anlegung eines solchen Instituts gerade so wie die einer Bibliothek angelegen sein lassen. Die Pläne über Art, Ausdehnung und Charakter der Bildungsinstitute sind noch sehr vag und unbestimmt. Sie sind Museen, Unterrichtsinstitute in einer Gestalt; Naturalienkabinett, Gewerbemuseum, Schule alles zugleich.

Seine Forderungen erinnern uns viel an Becher, den er übrigens auch häufig mit Achtung nennt, und zeigen das enzyklopädisch-realistische Moment in starker Wirkung.

Wenn der lebendige Gegenwartssinn zur enzyklopädischen Erfassung des Wissens treibt, so veranlaßt das bedeutend hervortretende politische Moment die energische Hinwendung zum Studium der Staaten- und Völkergeschichte. Die Philologie beginnt sich mit den römischen und griechischen Historikern zu beschäftigen. Velleius Paterculus, Tacitus, Cornelius Nepos, Sueton, Polybius, Herodian erschienen in neuen Ausgaben. Matthias Bernegger (1582 bis 1680) und seine Straßburger Schule zeichnet sich vor allen hierin aus. Johannes Böcler, Scheffer, Bose, Caspar Sagittarius sind besonders auf historischem Gebiete tätig.

Bewegte sich das geschichtliche Studium der Zeit wesentlich in Reproduktion und, soweit es eigene Arbeit war, in Kompilation, so vollzog sich doch in der politischen Historie, auch infolge des sich entwickelnden Staatenbewußtseins, ein großer Fortschritt. Samuel Pufendorf (1632—1694), sagt Bluntschli, „hat die engen Schranken der scholastischen Orthodoxie, welche die unverstandene Autorität des Aristoteles ebenso mißbraucht, wie die theologische Orthodoxie die Autorität der Bibel, zuerst in Deutschland geöffnet und der historischen Forschung wie der philosophischen Kritik freiere Bewegung verschafft." Sein Leben ist ein Kampf mit den herrschenden Anschauungen der Zeit. Auf der Fürstenschule zu Grimma vernachlässigt er den geistlosen „Quark" über der Lektüre der klassischen Autoren. Aus Leipzig entflieht er dem orthodoxen Luthertum und läßt sich von dem Jenenser Cartesianer Erhard Weigel in die mathematisch-demonstrative Methode der Staatswissenschaft einweihen. Mit universalem Geist entwirft er in Kopenhagen die Elemente des Völkerrechts und rüttelt dadurch, noch mehr aber durch die einige Jahre später (1667) erscheinende Schrift „über den Zustand des deutschen Reichs", die Gelehrtenzunft und die Staatsmänner gewaltig auf. In der Darstellung der Entwicklung

des Reichs zeigt sich die glänzende historisch-politische Begabung, die, unbehindert durch traditionelle Begriffe und Kategorien, einen geschichtlich begründeten Gedankenzug aufrollt, der auch die Kulturaufgaben des Staates im modernen Geiste erfaßt. Gedanken, die uns schon im Staatserziehungssystem Bechers begegneten, finden einen festeren und bestimmteren Ausdruck: Säkularisation der geistlichen Fürstentümer, Aufhebung der Klöster, Vertreibung der Jesuiten. Aber nicht bloß das Hoheitsrecht des Staates gegenüber der Kirche, sondern auch die Emanzipation der Wissenschaft und Erziehung hat er, einer der ersten, mit schneidigen Waffen verfochten. „Ein Philosoph ist ein Philosoph, ob er Christ oder Heide, Deutscher oder Welscher sei, wie es für den Musiker unerheblich ist, ob er einen Bart trage oder nicht. Wie die Geometrie und die Chirurgie keine christliche Wissenschaft ist, so ist es auch die Logik nicht."

Besonders der letzte Teil seines Lebens hat den großen historischen Leistungen gegolten, die ihm eine Ehrenstellung in der Geschichte dieser Wissenschaft sichern. Der Einleitung zur Geschichte der vornehmsten Staaten und Völker folgte bald die Schrift über die Ereignisse in Schweden vom deutschen Kriegszuge Gustav Adolfs bis zur Abdankung Christinens. Seine letzten Werke waren die Darstellungen der Taten des Großen Kurfürsten, ferner seines Nachfolgers, endlich Karl Gustavs von Schweden, in denen er freilich nur für die Vorgänge der äußeren Politik die Archive ausbeutete.

Auch in der Behandlung der Universalgeschichte machte sich ein neuer Geist bemerkbar. Es sind zwar nur drei kleine Oktavbändchen, in denen Christoph Cellarius (1638—1707) eine kurze Übersicht der Ereignisse der Welthistorie bietet, aber doch bezeichnen sie einen Fortschritt der Wissenschaft. Nicht bloß schöpfte er seine Darstellung aus den Quellen, sondern vor allem neu war die Einteilung, indem er die traditionellen vier Danielischen Weltreiche verwarf und, nachdem es Justus Lipsius und Petavius schüchtern versucht hatten, eine auf politischem Verständnis beruhende in drei Perioden an die Stelle setzte.

Im Zusammenhange mit dem Aufschwunge der Geschichte und der politischen Wissenschaften fand auch die Genealogie eine erneute verständnisvollere Pflege. Bucelin, Ritterhusius, besonders aber Philipp Jakob Spener, eben der Begründer der pietistischen Richtung, gaben ihr eine erhöhte Bedeutung; und der letztere verband sie mit der Heraldik, deren volkstümliche Stellung von

dem komischen Einfall Erhard Weigels, die alten Sternbilder durch einen Wappenhimmel zu ersetzen, eine drastische Beleuchtung erhält.

3.

Seit der Mitte des siebzehnten Jahrhunderts veränderte sich auch der Ausdruck der gesellschaftlichen Physiognomie. Die Organisation des Bildungswesens wurde dadurch nach und nach tief beeinflußt. Neue Berufsklassen und Stände bildeten sich aus, die eine ihren Zwecken uud Bedürfnissen entsprechende Vorbildung verlangten. Ganz allmählich und langsam gehen solche Vorgänge vor sich. Leise Symptome einer Veränderung im gewerblichen und Handwerkerstande hatten wir schon früher anzudeuten Gelegenheit gehabt; aber noch nimmt das bürgerliche Element keine so greifbare Gestalt an, daß es sich als neue beachtenswerte Erscheinung charakterisieren ließe. Wenige Jahrzehnte später, und es tritt uns schon deutlicher entgegen.

Bis zur Mitte des siebzehnten Jahrhunderts war der Gelehrtenstand der herrschende und angesehenste. In dieser Wertschätzung spiegelte sich die Anschauung wieder, daß der Besitz traditionellen Wissens zu allen Dingen befähige. Der Gelehrte war nicht nur Lehrer der nächsten Generation, sondern er fand auch in Staatsgeschäften, besonders bei Gesandtschaften und politischen Unterhandlungen, häufige Verwendung. Diese Auffassung änderte sich im Zusammenhang mit der Umgestaltung auf politischem, wirtschaftlichem und wissenschaftlichem Gebiete, mit der sich die neue Zeit ankündigte. In die Ämter am Hofe der Fürsten und des absoluten Staats trat der Adel ein. Der Gelehrte wurde auf die ihm eigentümliche Beschäftigung der wissenschaftlichen Forschung und Belehrung beschränkt. Die von ihm früher gleichfalls geübten politischen Geschäfte übernahm der sich vorwiegend aus dem Adel rekrutierende Stand des Weltmanns, der Homo politicus.

Unter der Einwirkung dieser neuen Berufsentwicklung vollzog sich nun eine wichtige Veränderung auf dem Gebiete des Bildungswesens, die besonders im vorliegenden Zeitabschnitt bis in die ersten Dezennien des 18. Jahrhunderts hinein eindrucksvoll in die Erscheinung trat. Die angegebene Epoche steht ganz unter dem Zeichen der weltmännischen Unterweisung und Erziehung. Sie wird Gegenstand öffentlichen Nachdenkens und staatlicher Fürsorge.

Der Adel und das Rittertum hatte von jeher, wie der Geistliche und der Städter, eine besondere, seiner Geburt und seinem

Zwecke entsprechende Erziehung gehabt. Alle Unterweisung war ja doch von altersher innerhalb der Grenzen des Standes und künftigen Berufs beschlossen. Diese ursprünglich in der Natur der Verhältnisse liegende Trennung erhielt im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert durch Erwägungen über die innere Verschiedenheit der durch Geburt verschiedenen Menschen, durch Vorstellungen von der besonderen Vornehmheit der Fürsten- und Adelsaristokratie eine kräftige Förderung. Planmäßig und energisch wurde betrieben, was bisher mehr dem Zufall überlassen worden war. Der Prinzenerzieher, der adlige Hofmeister wurde in dem Reigen der Schulmeister eine ständige Figur. Es entstand eine besondere Literatur, welche die Prinzenerziehung zum Gegenstande hatte, und die in keiner Zeit und in keinem Lande so viele Blüten getrieben hat als im Frankreich Ludwigs des Vierzehnten. Nicole, Péréfixe, de la Mothe le Vayer, Bossuet und wer noch alles zu nennen wäre, haben dazu beigesteuert. Die alte, schon von Quintilian behandelte Frage über den Vorzug der öffentlichen und privaten Erziehung erschien jetzt in der durch die neuen Verhältnisse bedingten veränderten Fassung. Locke trat für die Hofmeistererziehung ein, die Entwicklung des modernen Staatswesens trieb zur Einrichtung öffentlicher Institute; zumal die Fürsten ein ganz besonderes Interesse daran hatten, den Adel an ihre Person zu fesseln und für die Aufgaben des Staats zu gewinnen. So waren schon vor dem dreißigjährigen Kriege einzelne solcher Anstalten gegründet worden, hatten sich aber, wie das von Moritz von Hessen (1619) gestiftete Collegium Adelphinum Mauritianum nicht zu halten vermocht. Dauernden Bestand hatten erst die nach dem Kriege ins Leben gerufenen Institute.

Es erschien damit eine ganz neue Gattung von Bildungsstätten. In Zweck, Anlage und Organisation vielfach voneinander abweichend, hatten sie doch gemeinsam, daß sie Bildungsinstitute für die Aristokratie waren, daß sie sich durchweg in ihren Zielen von den für das Gelehrtentum berechneten Lateinschulen und Universitäten verschieden wußten und als selbständige eigenartige Institute neben jene Anstalten traten, daß sie eine kavaliermäßige, auf den Fürsten- und Staatsdienst unmittelbar abzielende Unterweisung zu geben suchten. Was nun aber kavaliermäßig war, was als standesmäßige Konduite galt, wie der beliebte Ausdruck lautete, was man als eine für den Staatsdienst erforderliche Vorbildung ansah: das war alles ganz unsicher und bewegte sich zwischen rein äußer-

lichen Anschauungen von Etikette und ritterlichen Künsten einerseits und der Anforderung eines geschichtlich-politischen Wissens andererseits.

Eine der ersten, für 12 Söhne ritterbürtiger Geschlechter gegründet, zum Zwecke militärisch-politischer Ausbildung, war die 1656 in Lüneburg errichtete Erziehungsanstalt, die sich dann seit 1686 zu einer der bedeutendsten Ritterakademien in Deutschland entwickelte. Ebenso ausgesprochen adlig-höfischen Charakter trug die von dem prunkliebenden Herzog Anton Ulrich, dem seinerzeit vielbewunderten Romanschriftsteller, dem Zeitgenossen von Lohenstein, Hoffmannswaldau, Birken, 1687 in Wolfenbüttel errichtete Ritterakademie. Glanz und Prachtliebe überwogen hier schon das Nützlichkeitsmotiv und wurden in der nächsten Zeit noch mehr maßgebend, als sich der Einfluß des französischen Fürsten- und Adelsstolzes mehrte und auch in Deutschland die Absonderung des Hofes und Adels in Etikette und Anschauungen vom Gelehrten- und Bürgertum immer deutlicher wurde.

Die Zahl der gestifteten Ritterakademien blieb aber doch gering. Mancher Plan wurde nicht verwirklicht. Leibniz machte vergeblich den Vorschlag, in Göttingen eine Fürsten- oder Adelsakademie zu gründen; die sächsische Ritterschaft setzte es nicht durch, daß eine der bekannten drei Fürstenschulen für die Adelserziehung eingerichtet wurde. Der Plan Karl Ludwigs von der Pfalz, für den er Veit von Seckendorfs Unterstützung in Anspruch genommen hatte (1664), blieb unausgeführt. Auch Ernst von Gotha brachte weder seine Adelsschule, noch sein adliges Fräuleinstift zustande. Der Wunsch war stärker als das Vermögen.

Diese Verhältnisse und Vorgänge konnten auf die Lateinschule nicht ohne Rückwirkung bleiben. Das Unvermögen der Fürsten in der Gründung von Ritterakademien wie der Drang der Lateinschulen, dem neuen gesellschaftlichen Bedürfnis entgegenzukommen, führten hier und da zu einem Ausbau der alten Anstalten. Das von dem Adel vertretene Bildungsideal und Unterrichtsziel wurde auch von der Lateinschule erstrebt. Die Tätigkeit im Staatsdienst und die dazu erforderliche Vorbildung galt bald vielfach als erstrebenswerter und vornehmer als die gelehrte Beschäftigung und die entsprechende Vorbereitung. Der Beruf des Weltmanns wurde das begehrenswerte Ziel aller, die in der Gesellschaft etwas gelten wollten.

Die Lateinschulen waren seit dem Ausgang des 16. Jahrhunderts,

wo es irgend die Mittel erlaubten, schon auf dem Wege immer weiterer Ausgestaltung und größerer Vervollkommnung. Der Anlaß dazu lag anfangs in dem Bestreben, sich den Universitäten anzunähern; zum Teil aber auch in dem Anreiz, den die glänzende Ausstattung und der tüchtige Betrieb der Jesuitenkollegien, damals auf dem Höhepunkte ihrer Wirksamkeit und im Begriffe mächtiger Expansion, auch auf Protestanten übten. Die Lateinschulen in Danzig, Hamburg, Duisburg, Nürnberg, um nur einige aus den verschiedensten Teilen des Reiches zu nennen, hatten sich alle in ihrem Oberbau ausgedehnt und eine Reihe von Gegenständen, die bisher der artistischen Fakultät der Universitäten angehörten, zu sich herübergezogen. Es ist die Zeit, da die Lateinschulen sich vielfach in Gymnasia academica und illustria umzuwandeln begannen.

In dieser Richtung erfuhr die schon 1645 gestiftete Selekta und Extraordinärklasse am Gymnasium zu Gotha, die Herzog Ernst besonders in Ermangelung der vergeblich erstrebten Adelsakademie hatte anlegen lassen, eine Veränderung. Neben Mathematik, d. h. der Fortifikationslehre, Geschichte und Geographie, dem Französischen, Italienischen, kurz den galanten Disziplinen, wie sie geradezu schon hießen, fungierten hier noch die alten Sprachen, Logik, Ethik und Metaphysik. Ähnlich war es an dem vom Herzog August von Sachsen-Weißenfels 1664 gegründeten Gymnasium illustre Augusteum, wo ebenfalls außer den alten Sprachen, der Philosophie und den Elementen der Fakultätswissenschaften, der Jurisprudenz und Medizin, die Mathematik, Geschichte und Politik getrieben wurden.

An der Anstalt hatte neben Christoph Cellarius mehrere Jahre Christian Weise als Lehrer gewirkt. Nachdem dieser sich hier mit dem Bildungsideale des Homo politicus erfüllt, hat er selbst durch seine eigenartige Erfassung und Vertiefung auf dessen Fortgestaltung so bedeutend eingewirkt, daß er in einer Geschichte des Bildungswesens nicht übergangen werden kann.

4.

In der Literaturgeschichte hat Christian Weise längst seine Würdigung gefunden; die ihm gebührende Stellung in der Erziehungs- und Schulgeschichte hat man ihm erst in neuerer Zeit angewiesen. Kämmel und Wünschmann haben sich darum verdient gemacht.

Christian Weise ist einer der ersten Vertreter jenes natürlichen

bon sens, welcher der rationalistischen Bewegung des 18. Jahrhunderts ihr eigentümliches Gepräge gibt. Er macht sich unabhängig von jeder ihm durch Herkommen etwa aufgenötigten Autorität. Stolz und selbstbewußt sagt er in seinen kuriösen Gedanken von deutschen Briefen: „Ich bin kein Sklave von fremden Gedanken, und in diesen menschlichen Dingen, die von unserer Vernunft dependieren, gilt der locus autoritatis bei mir so viel, als ich in der Praxi und in der nützlichen Probe selbst fortkommen kann.“

Er ist der prädestinierte Schulmeister. In seinem Vater, der freudig wie zu Hochzeit und Tanz an seine Schularbeit zu gehen pflegte, hat der zarte, etwas kurzsichtige Knabe ein lebendiges Vorbild des ihm bestimmten künftigen Berufs. Auf der Schule seiner Vaterstadt Zittau, dann auf der Universität Leipzig geht er eifrigen Studien auf den verschiedensten Gebieten des Wissens nach. Aber das Verständnis für die Lebensstimmung aristokratischer Kreise, dem er vor allem seine weitreichende Wirksamkeit und Bedeutung verdankt, gewinnt er erst als Sekretär und Hofmeister in adligen Häusern.

Weise hat die Gelehrsamkeit aus den engen Grenzen der Pedanterie an die freie Luft des Lebens geführt. Er hat sie alles Schwerfälligen entkleidet, und indem er ihr eine leichte, gefällige Form verlieh, auch die Nichtgelehrten besonders unter den höheren Ständen dafür gewonnen. Sein Einfluß gerade in diesen Kreisen ist ganz enorm gewesen. Fast der ganze sächsische Adel ist in seine Schule gegangen. Er hat die Wissenschaft popularisiert, popularisiert im damaligen Sinne, d. h. den Vornehmen nahe gebracht. In einer Geschichte, die darstellen wollte, wie der Adel für Wissenschaft und Bildung gewonnen worden, gebührt Weise eine hervorragende Stellung. Ihm kommt es nicht auf eigene Forschung an; er findet seinen Beruf in der Ausbreitung und Verkündigung des Wissensstoffes, den andere erarbeitet haben. Dabei beschränkt er sich nicht nur auf die Schule, sondern mit Feder und Wort sucht er nach außen zu wirken. Mit einer ursprünglichen starken pädagogischen Begabung, die sich in einer Fülle treffender Bemerkungen über Aufgabe und Beruf des Lehrers, über Behandlung der Lehrgegenstände zeigt, verbindet er eine große Neigung zu publizistischer Tätigkeit. Die leicht faßliche Darstellung, welche freilich vielfach Gefahr läuft, ins Breite und Wässrige überzugehen, die verständig nüchterne Denkart, die jedem Überschwang und

3*

Schwulst, jeder Künstelei und Unnatur abhold ist, sicherten ihm eine weitreichende Einwirkung.

Mit überraschender Schnelligkeit ging ihm die eigentliche Aufgabe seines Lebens auf. Die Zeit am Gymnasium illustre Augusteum zu Weißenfels, wohin er, erst ein Achtundzwanzigjähriger, 1670 als Lehrer der Politik, Rhetorik und Poesie berufen wurde, bezeichnet den Höhepunkt seiner schriftstellerischen Tätigkeit; den ganzen Einfluß seiner Persönlichkeit hat er freilich erst üben können, als er acht Jahre später die selbständige Leitung des Zittauer Gymnasiums übernahm, die er dann bis zu seinem Tode dreißig Jahre innegehabt hat.

Aber in Weißenfels schrieb er in wenigen Jahren hintereinander seine drei großen satirischen Romane, die bei aller Weitschweifigkeit und bei jedem Mangel an wahrhaft dichterischer Erfindungskraft doch ein treues und wertvolles Spiegelbild der Zeit sind: Die drei Hauptverderber in Deutschland (1671), die drei ärgsten Erznarren in der ganzen Welt (1672) und die drei klügsten Leute von der Welt (1673). Hier schrieb er seine für die aristokratische Unterweisung berechneten Lehrbücher, den klugen Hofmeister, eine für die vornehme Welt zurechtgestutzte Bearbeitung der mittelalterlichen und neueren Geschichte (1675), der grünenden Jugend notwendige Gedanken (1675), eine Mustersammlung von Gedichten mit theoretischen Erörterungen, und vor allem die wichtige Schrift: den politischen Redner (1676), eine Rhetorik, welche ebenso wie der kluge Hofmeister für die Bedürfnisse der vornehmen Jugend, die später in hohen Staatsämtern ihren Beruf finden würde, bestimmt war.

Erst wenn man einen so bedeutenden Schulmann am Ausgange des 17. Jahrhunderts, wie es ja Weise zweifellos war, näher betrachtet, bemerkt man, welche nachhaltige Einwirkung die Ideen Ratkes und der Gothaer Pädagogenschule gehabt haben. All die Gedanken, welche von dort ausgehen und das 17. Jahrhundert in leisen Unterströmungen durchziehen, daß es eine Unterrichtskunst gibt, daß Gelehrsamkeit und Lehrbefähigung durchaus nicht identisch sind, daß die letztere geübt und erzogen werden kann und muß, daß der Ausdruck gelehrter Meinungen in der wissenschaftlichen Literatur nicht ohne weiteres im Schulbetriebe verwendbar ist, sondern hierzu einer für die Zwecke der pädagogischen Unterweisung zurechtgemachten Bearbeitung bedarf, kurz daß wissenschaftliches Werk und methodisches Lehrbuch grundverschiedene Dinge sind: all diese Erkenntnisse finden in Weise einen beredten

Verkündiger. Auch darin zeigt er sich als einen Anhänger Ratkescher Ideen, daß er immer nur einen Gegenstand zu einer Zeit behandeln möchte. Er beklagt, sich in der Ausführung dieses Gedankens durch die lästige Schulorganisation mit dem zerklüfteten Klassensystem behindert zu sehen. „Ach dürfte ein Rektor mit seinen Kollegen", ruft er bedauernd aus, „wie er wollte, wie ordentlich würde er seine Labores einteilen. Ein halbes Jahr würde er nichts als Oratorien, ein anderes nichts als Epistolica, ein anderes Graeca, weiter fort Logica und so ferner vornehmen, damit die Jugend bei einerlei Gedanken bliebe."

In einzelnen Punkten hat er deutlicher zum Ausdruck gebracht, was bis dahin nur unklar und unbestimmt ausgesprochen war. Er hat der pädagogischen Sehnsucht der Zeit vielfach das treffende Wort gegeben. Wie hat er gegen das Übermaß gedächtnismäßigen Aneignens, das durch die Neigung zu enzyklopädischer Anhäufung von Wissensstoff noch verschlimmert zu werden drohte, seine Stimme erhoben! Wie hat er darauf gedrungen, daß das Judicium gepflegt und nichts gelernt werde, was nicht verstanden sei! „Drum sag ich soviel: Wer das Gedächtnis mit dem Judicio nicht vinculieret und wer ihm eine Speise beibringen will, die sie nicht verdauen können, oder wie das Sprichwort lautet: qui verti non potest in succum et sanguinem, der verderbet den jungen Leuten nur die Köpfe, daß sie weder sich selbst noch anderen Leuten nütze werden." Allem mechanischen Betriebe war er durchaus feind. In höchst drastischer Weise hat er die elende Einpaukerei verspottet, die sich genügen läßt, wenn die Schüler auf ganz bestimmte, immer wiederkehrende Fragen mühselig eingelernte Antworten herleiern. „Es ist kein größerer Verderb bei der Jugend, als wenn sie mit ihrer Lektion nicht viel anders als die Papageien aushalten müssen. Drum wenn sie auf die Sprünge kommen und die rechte Formel hören, darein die Fragen eingerichtet sind, so können sie ein Geschrei machen, daß die Eltern im Examen vor Freuden sterben möchten. Z. B. wenn wir fragen: Quid est logica? so stäubt die ordentliche Definition zum Halse heraus, daß nicht eine Silbe zurückbleibt. Aber wenn ich nur die Frage veränderte, da wissen sie nicht, was sie gelernt haben."

Der Unterricht muß anschaulich, die Regel kurz, leicht und verständlich, durch Beispiele erläutert sein. Welchen Wert legt er darauf, daß den Kindern die Schule zu einem angenehmen Aufenthalte gemacht werde! Hinaus mit aller Verdrossenheit, Lust

und Liebe zum Lernen einpflanzen: das sei eine der Hauptaufgaben des Lehrers. Selbsttätigkeit des Zöglings, Gesundheit an Leib und Seele, all das sind Forderungen, die Weise immer und immer wieder betont hat.

Daß dieser Mann über Methode nicht bloß zu reden und zu schreiben, sondern sie auch anzuwenden verstand, das zeigen seine Auseinandersetzungen, die er z. B. über die Art seines deutschen oratorischen Unterrichts gegeben hat. Wie geschickt und verständig, wenn er den Schülern zunächst bei der Ausarbeitung des Stoffes behülflich ist, sie mit ihnen durchdenkt, ja sich von ihnen wohl selbst die Gegenstände der Behandlung vorschlagen läßt, um keine praejudicia und vorher „bedachte Dinge“ in seine Zöglinge hineinzutragen, sondern in lebendiger Wechselwirkung mit ihnen die Gedanken zu finden und ihnen die richtige Form zu verleihen sucht! Überall ist das Bestreben sichtbar, zum eigenen Nachdenken zu erziehen und Vertrauen auf die eigene Kraft zu wecken.

Aber die Hauptwirksamkeit Weises als Schulmann besteht doch nun darin, daß er das Deutsche zu einem der wichtigsten Unterrichtsgegenstände auf dem Gymnasium, von dem es bisher so gut wie ausgeschlossen war, erhoben hat. Seine Art, wie er dies betrieb, kam dem Bedürfnis der vornehmen Stände so sehr entgegen, daß er gerade diesem Umstande den reichen Zuzug adliger Zöglinge nach seiner Anstalt in Zittau verdankte. In dem gewandten Ausdruck in mündlicher und schriftlicher deutscher Rede, einem für den gesellschaftlichen Verkehr und die Staatskarriere unumgänglichen Erfordernis, hat Weise das Hauptziel der Bildung gesehen; und er hat nachdrücklich die Ansicht vertreten, daß auch hierin Unterweisung von nöten und nicht alles der natürlichen Anlage zu überlassen sei. „Denn wofern es mit der deutschen Galanterie so gar leicht getan wäre, daß sich ein jeder gleichsam von Natur dazu qualifizieren könnte, so würde bei unsern Briefen kein solcher Unterschied anzutreffen sein, und der gemeine Mann würde seine Kunst so gut auslassen können als ein Gelehrter.“ Eine ganze Reihe von Schriften hat er außer dem schon erwähnten politischen Redner diesem Zwecke gewidmet: Die Institutiones oratoriae (1687), den neu erläuterten politischen Redner (1688) und das oratorische System (1707).

So stand dieser Gegenstand der deutschen Oratorie, in welchem auch die Komplimentierkunst, die Anreden und Titel und vor allem auch der Briefstil eingehend erörtert wurde, im Mittel-

ɪunkte des gesammten Unterrichts. Ihm war alles andere dienst-
ɪar gemacht. Ihm dienen die von Weise mit großem Interesse be-
riebenen Schulkomödien; die Schüler sollten dadurch Aussprache
ɪnd gewandtes Benehmen erlernen; ihm diente ferner die Übung im
'ersemachen, das ihm nur als „der galanteste Teil der Beredsam-
:eit“ galt. „Die poetischen Exercitia müssen als Progymnas-
ɑata gerühmt werden, welche den Stilum in Prosa zu einiger
'erfektion bringen lernen.“ Die Logik hatte ebenfalls nur inso-
veit Bedeutung, als sie der Redekunst nützte. In diesem Punkte
:ehrte Weise, wie ja überhaupt in der erneuten starken Hervor-
ɪebung der Eloquenz, zu den ursprünglichen humanistischen Bil-
lungstendenzen zurück.

Im wesentlichen gilt das selbst vom lateinischen Unterricht
— der griechische und hebräische wurde nur ganz dürftig be-
rieben — daß er der Förderung der deutschen Beredsamkeit dienen
ollte. Zum ersten Male in der Geschichte der Pädagogik tritt hier
vohl der Gedanke auf, daß die Lektüre fremdsprachlicher Klassiker
;eeignet sei, auch die Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache zu
rhöhen. Dies setzte freilich eine Auffassung von Stilbildung voraus,
velche mit der früher empfohlenen Imitation nicht mehr viel ge-
ɑein haben konnte. Und Weise hat auch, worauf schon Wünsch-
ɑann ganz richtig hingewiesen, auf Grund einer wohl damals
iemlich seltenen Einsicht in die individuelle stilistische Verschieden-
ɪeit der Schriftsteller die Bildung des Stilgefühls in seinen Zög-
ingen dadurch zu pflegen gesucht, daß er sie anregte, sich den
hrer Eigenart am meisten entsprechenden Autor zum Vorbilde zu
ɪehmen. Welch erheblichen Fortschritt gegen die frühere mecha-
ɪische Art der Imitation bedeutet es doch, wenn er die Tatsache,
lie Schüler mit einer ganzen Reihe von lateinischen Autoren be-
:annt zu machen, damit begründete, „daß ein jedwedes Ingenium
len Stilum möchte kennen lernen, dazu sein Naturell am meisten
ɑklinierte; darnach daß man in guter Zeit das Geheimnis erforschen
ɪöchte, welchergestalt der Stilus nicht in Worten und Phrasibus,
ondern gar in einem andern Absehen müßte betrachtet werden.“

Von den nichtsprachlichen Gegenständen, den sogenannten
lealien, genoß nun die Geschichte in Verbindung mit der ihr die-
.enden Geographie eine bedeutendere Beachtung. Hierbei zog auch
Veise, dem allgemeinen Zuge zur Moderne folgend, die neuere
leschichte der alten vor.

Beredsamkeit und Geschichte: das sind also die beiden Dinge,

welche Weise als die wesentlichen Bildungselemente der Jugend betrachtet hat. Die mathematisch-naturwissenschaftliche Seite hat er noch stark vernachlässigt. Sein Ideal war die Wiedererweckung der alten Rhetorenschulen, angewandt auf die Zeit des 17. Jahrhunderts. Lag ihm doch auch der Gedanke nicht fern, selbst ein deutscher Cicero zu sein; und seine schriftstellerische Tätigkeit hat er mit der des Aristoteles und Quintilian verglichen. Ihm zeigte sich die eigene Zeit in einer gewissen Ähnlichkeit mit der römischen Republik zur Zeit Ciceros. Das moderne erwachende Bewußtsein von Staatshoheit, das damit im Zusammenhange stehende öffentliche Leben waren für ihn Momente, welche ihm die Übereinstimmung mit der römischen Kultur aufdrängten. Daher erschien ihm die Erziehung zum welt- und redegewandten, mit Verständnis für Staatshoheit und Volkstum begabten Kavalier als das höchste Ziel, welchem die Schule zuzustreben habe.

Gewiß war es eine einseitige Ausbildung, aber in der damaligen Zeit ungemein segensreich wirkend. Was Christian Thomasius für die Universitäten, bedeutet Weise für die Schulen. Seine unermüdliche Tätigkeit im Dienste der deutschen Rede- und Briefkunst hat dem Deutschen als Unterrichtsgegenstand endlich Eingang verschafft. Viele Schüler sind aus seiner Schule hervorgegangen und haben, gleichfalls meist im Lehrfach tätig, seine Gedanken und Bestrebungen an den verschiedensten Orten des Reiches verbreitet; und die größte Schulgründung am Ausgange des 17. Jahrhunderts läßt ebenfalls in Anlage und Methode die tiefdringende Anregung dieser eigenartigen Schulmeisterpersönlichkeit erkennen. Wie er in methodisch-didaktischer Hinsicht gewirkt hat, wird uns im zweiten Buche sein Schüler Hübner lehren.

5.

Weise hatte mit richtigem Sinne das Wesentliche in der Fortentwicklung des deutschen wissenschaftlichen und politischen Lebens ergriffen. Pflege nationalen Empfindens durch geschichtliche Kenntnis und Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache waren die Momente, in denen die Zukunft der Schule begründet lag. Dabei leitete ihn ferner das humanistische Rhetorenideal, dessen er sich als einer der ersten wieder entsann, und das in dieser Zeit langsam erwachende Gefühl für die römische staatsmännische und oratorische Würde. Das war der antike Einschlag in seinem modernen Bestreben. Die zukünftige Entwicklung des Bildungswesens, die wir

in Thomasius, Geßner und Gottsched dann zu verfolgen haben, ist in diesen Spuren weiter gegangen.

Aber neben Weises Auffassung vom adlig-weltmännischen Bildungsinhalt behauptete sich zunächst in Theorie und Praxis noch eine andere, die der allgemein herrschenden Anschauung vom Werte der Polymathie und des enzyklopädischen Wissens entsprach und zunächst durch Leibniz, besonders aber durch Francke ihre Organisation erhielt. Darauf kommen wir später, wenn wir dieser Erscheinungen in der allgemeinen pädagogischen und kulturellen Entwicklung zu gedenken haben, zurück.

Weise hatte, wie wir schon bemerkt, die Mathematik und die damit zusammenhängenden Disziplinen in seinem Unterrichtsplan ganz vernachlässigt. An Schulen, wo man auch die Ausbildung im Kriegsdienst im Auge hatte, wurde auch sie gelehrt, und zwar in dem der Neuzeit entsprechendeu praktischen Sinn, wie sie in dem erwähnten Lehrbuche von Christoph Sturm, der Mathesis iuvenilis, zurecht gemacht war. Die neueren Sprachen, die als „ein sonderlich Ornament des Adels“ bezeichnet wurden, fehlten nicht. Endlich war es selbstverständlich, daß in all diesen Adelsinstituten für Erlernung und Übung in den sogenannten ritterlichen Künsten, im Tanzen, Fechten und Reiten gesorgt wurde.

Es war doch ein Fortschritt, an dem Weise nicht unwesentlichen Anteil hatte, daß Ritterakademien wie die in Berlin und Halle am Schlusse des Jahrhunderts entstandenen, in denen man sich nur auf die letztgenannten Dinge beschränkte, nicht mehr als des Adels würdige Institute galten; immerhin mußte noch Dieterich Hermann Kemmerich, der Direktor der Brandenburger Ritterschule, in der Vorrede zum ersten Bande seiner „neueröffneten Akademie der Wissenschaften, zu welchen vornehmlich Standespersonen nützlich können angeführt und zu einer vernünftigen und wohlanständigen Konduite geschickt gemacht werden“, 1711 daran erinnern, „daß die Ritterakademien nicht nur Reit-, Fecht- und Tanzschulen, sondern auch Schulen der Weisheit oder Akademien der Wissenschaften sein sollen.“

Wie die Schul- und Bildungsorganisation, wie die Theorie war auch die Didaktik und Methodik zum Teil von dem adlig-höfischen Bildungsziele beherrscht. Was Euklid einst abgelehnt haben soll, einen besonderen königlichen Weg zur Mathematik zu schaffen, dazu waren jetzt Schulmänner und Gelehrte nur allzu bereit. In Frankreich verlangte die Machtherrlichkeit des absoluten Fürsten-

tums die Bearbeitung aller Wissenschaften für den Dauphin. In Deutschland entstand eine Flut von Schriften, die Geschichte, Beredsamkeit, Mathematik, Philosophie für den Adel, den Hofmann, den Offizier schmackhaft machten. In Bezug auf die Unterrichtsmethode verlangte man, daß „weitläufige praecepta“ vermieden, daß „ipsa praxi“ unterrichtet werde, daß „der usus hodiernus und was in praxi obtiniere“ zu berücksichtigen sei, daß in der Mathematik „die demonstrationes im Felde, auf dem observatorio und zu Hause geschehen sollen.“

Fassen wir zusammen: Kein Zweifel, die Erziehung und Unterweisung des den Staatsgeschäften sich widmenden Jünglings — man dachte damals dabei noch vorwiegend an den Adligen — nahm das Interesse der Zeit in Anspruch. Es war hiermit ein neues Bildungsziel aufgestellt, das neben das frühere des Gelehrten trat. Die Ritterakademien, die Gymnasia illustria, die sich ihnen anpassenden Lateinschulen suchten die Vorbereitung für die sich immer mehr entwickelnde Staats- und Verwaltungskarriere zu bieten. Auch die Universitäten kamen, wie uns die nächsten Zeiten zeigen werden, allmählich diesem Bestreben nach. In den Instituten und Schulen, welche sich dem neuen Bildungsziel bequemten, wurden zuerst die Wünsche und Bestrebungen politischer, wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Natur verwirklicht, die seit der Mitte des 17. Jahrhunderts lebendig waren, und die wir oben dargelegt haben. All die neuen Lehrgegenstände, die Geschichte, neueren Sprachen, Mathematik, die Realien, wie wir sagen, fanden in den Ritterakademien und den ihnen nachahmenden Gymnasien zuerst Verwendung; selbst die methodischen Grundsätze, die Hinwendung auf das Praktische und die im Leben brauchbare Benutzung, wurde hier zuerst spärlich geübt. Die ersten Realschulen waren, wenn man die Benennung von den in den Anstalten gelehrten Gegenständen hernimmt, die für den künftigen Homo politicus berechneten Ritterakademien und Gymnasien.

Drittes Kapitel.

Die Kultur- und Unterrichtspolitik der deutschen Territorialfürsten.

1.

In Frankreich war unter dem Schutze des im Innern gefestigten und nach außen überall siegreichen Königtums ein Akademiensystem großen Stils entstanden; die Kulturpolitik der deutschen Territorialfürsten war bescheidenerer Art. Unterstützung von produktiver Forschung und Kunst, um die Macht und Herrlichkeit des Königs und des Staats zu fördern, lag in der Absicht Richelieus und Colberts. Die deutschen Fürsten waren auf die moralisch-religiöse und wirtschaftliche Erziehung ihrer Untertanen bedacht. Der verderbliche Kampf der Konfessionen und der durch den Religionskrieg herbeigeführte wirtschaftliche Niedergang stellte sie vor diese Aufgabe.

Das religiös-moralische Motiv beherrschte das in seinen Anfängen noch der ersten Hälfte des Jahrhunderts angehörende Staatserziehungssystem Herzogs Ernst von Gotha. In dem kleinen Ländchen schuf der bedeutende Schulmann Andreas Reyher (1601—1673), der, wie er selbst sagt, „Zeit seines Lebens zu keiner anderen Funktion als zur Didactica Beliebung getragen", einen stufenmäßigen Schulaufbau, in dem die organisatorischen und methodischen Gedanken der Ratichianer, des Evenius und Comenius die vollständigste Verwirklichung fanden. Das materiell wirtschaftliche Ziel wurde auch schon berücksichtigt: die Kinder sollten für das häusliche und bürgerliche Leben geschickt gemacht werden. Aber den Mittelpunkt des Ganzen bildete doch die Erziehung zu praktischer Frömmigkeit, die sich im werktätigen Handeln bewähren sollte. Die erste Gelegenheit, diese Gedanken zu verwirklichen, fand Reyher, als er Ende 1640 zum Rektor des Gymnasiums in Gotha berufen wurde. Auf der Unterstufe werden die für das Leben notwendigsten Kenntnisse gelehrt, unter anderem Rechnen und Vaterlandskunde. Darauf erhebt sich die Vorbereitungsschule für die Studierenden. Ausdrücklich wird neben dem Exercitium pietatis die lateinische Sprache als das fundamentum studiorum bezeichnet. Außer Griechisch und Hebräisch, den Grundsprachen der Bibel, deren Erlernung schon Ratke gefordert hatte, werden auch schon Geschichte

und Mathematik als Unterrichtsgegenstände genannt. In der Gothaer Lateinschule haben wir den ersten staatlichen Versuch, das theologische Bildungsziel der Reformationszeit mit den modernen realistischen Bestrebungen zu vereinigen. Auch der schon früher erwähnte Ausbau, den das Gymnasium in seiner obersten Klasse erfuhr, kam dem Bedürfnis der Neuzeit entgegen. Es war ein Einheitsschulsystem, wie es wohl gleichzeitig von Evenius, Comenius und Becher mit verschiedenen Tendenzen geplant, hier aber zuerst, von kleinen Verhältnissen begünstigt, ausgeführt wurde.

Eine grundlegende, für die Schulen des ganzen Landes berechnete Fassung erhielten die Gedanken der Jugenderziehung in dem von Reyher entworfenen und 1642 erschienenen Spezial- und sonderbaren Bericht, dem später sogenannten Schulmethodus, der bis tief ins 18. Jahrhundert die Grundlage für das niedere Schulwesen Gothas geblieben ist. Zunächst wurde Lesen, Schreiben, Singen und Rechnen gefordert. In den späteren Bearbeitungen des Schulmethodus kam der Umfang und die Art der Gegenstände immer mehr den Anforderungen des Lebens und der neuen Methodik entgegen. Der von dem Rektor Sigismund Evenius schon früher entworfene Plan einer deutschen Kunstschule, in dem die natürlichen Dinge und nützlichen Kenntnisse einen breiten Raum einnahmen, machte sich in den neuen Ausgaben des Methodus immer stärker geltend.

Die in dem Schulmethodus gegebenen Vorschriften blieben nun aber nicht bloß, wie es meistens das Los der Schulordnungen war, auf dem Papier stehen. Die Reihe von Lehrbüchern, die Reyher für die Schule verfaßt hat, zeugen von der praktischen Verwirklichung seiner Vorschriften. Ein deutsches Abc- und Syllabenbüchlein für die Kinder im Fürstentum Gotha, ein deutsches Lesebüchlein, eine Arithmetika oder Rechenbüchlein und, ganz besonders zu nennen, ein erster Versuch eines deutschen Lesebuches sind die wichtigsten Lehrmittel, die Reyher für den ersten Jugendunterricht verfaßte. Das Lesebuch zeigt, in welchem Umfange der Unterricht den Ansprüchen des Lebens nachzukommen sucht. Der erste Teil führt das Wissenswürdigste aus der Natur, der Tier- und Menschenwelt vor; der zweite gibt die geometrischen Grundbegriffe und das wichtigste von der Meßkunst, „damit ein jeder die Arten des Gemäßes, damit eine Länge gemessen wird, wisse und kenne“. Der dritte handelt von geistlichen und weltlichen Landessachen, gibt Belehrung über die Obrigkeit, über Gesetze und Eigentum.

Der vierte Teil endlich gibt Lebensregeln für Hausherrn, Hausfrauen und Hausgenossen. Man sieht, das Buch ist den Bedürfnissen des Lebens angepaßt und will den Knaben mit den erforderlichsten praktischen Kenntnissen versehen. Aber noch mehr kam darin der methodische Grundsatz zur Ausführung, daß das Kind erst Dinge kennen müsse, ehe es eine fremde Sprache erlerne. Das platonisch-mittelalterliche Axiom, daß mit der Erlernung von Wort und Begriff auch die Kenntnis der Sache erworben sei, war erschüttert. Zum ersten Male hielt der Baconische Realismus, der den umgekehrten Weg einschlug und erst die Dinge, dann die Worte forderte, in die Schule seinen Einzug. Doch blieb der Vorgang in Gotha auf lange Zeit noch ganz vereinzelt.

Orthodoxe Fanatiker, die in allen Neuerungen „Unchristliches" fanden, machten Schwierigkeiten. Doch dem gegenüber schärften Bestimmungen aus dem Jahre 1656 ausdrücklich die „unnachbleibliche Treibung des Unterrichts von natürlichen Dingen mit denjenigen Kindern, welche die anderen Sektionen absolviert haben", ein.

Kein Landesfürst des 17. Jahrhunderts hat ein ähnliches imposantes Erziehungssystem gegründet, das bei stärkster Hervorhebung des religiösen Motivs den methodischen und wirtschaftlichen Bedürfnissen des Zeitalters gerecht wurde und als erster Versuch eines Staatswesens, die seiner Zeit lebendigen Bestrebungen in einem organischen Ganzen zur Wirksamkeit zu bringen, einen Markstein in der Geschichte bildet. Die historische Bedeutung dieses Unternehmens tritt in helles Licht, wenn wir uns daran erinnern, daß Veit Ludwig von Seckendorff seinen Teutschen Fürstenstaat, das Grundbuch der Staatswissenschaft bis in den Anfang des 18. Jahrhunderts hinein, nach dem Muster des Gothaischen Kleinstaats geschaffen, daß August Hermann Francke Schüler des Gymnasiums in Gotha gewesen und von hier Anregung und Vorbild für seine Schuleinrichtung mitgenommen, und daß erst wieder Friedrich Wilhelm I. ein Erziehungssystem geschaffen hat, das sich mit dem Ernsts von Gotha vergleichen läßt.

2.

In mannigfaltigen Formen stellt sich das Bildungswesen des 17. Jahrhunderts dar. Von welch anderem Geiste als die Kulturbestrebungen Ernsts von Gotha sind die Karl Ludwigs von der Pfalz, des vielgeprüften Sohns des Winterkönigs! Auch er fühlt sich als Vertreter einer sittlichen Weltanschauung und will mit den

ihm zu Gebote stehenden Mitteln seinen persönlichen Überzeugungen Wirkung verschaffen. Aber seine religiöse Anschauung beruht nicht wie die Ernsts von Gotha auf fester Bibelgläubigkeit, sondern ist den über Konfession und Religion erhabenen natürlichen Überzeugungen von gewissen allgemeinen, allen Menschen gemeinsamen theologischen Grundbegriffen verwandt, wie sie Herbert von Cherbury, die Latitudinarier, Spinoza vertraten. Sein Konkordientempel, den er in der Friedrichsburg zu Mannheim, die Providenzkirche, die er in Heidelberg errichtete, sollte alle Konfessionen vereinigen. Die aus Polen vertriebenen Sozinianer, an ihrer Spitze Wissowatius, nahm er in seinen Schutz auf. Auch in seiner bedeutendsten Tat, der einer Neugründung gleichkommenden Reorganisation der Universität Heidelberg 1652, trat sein auf das Freie gerichteter Geist zu Tage. Die Ruperto-Carola war die einzige Hochschule, an der der Doktoreid nicht auf die konfessionellen Bücher, sondern nur „auf das Wort Gottes, die Hauptsymbole und die Augustana, wie sie von den orthodoxis ecclesiis verstanden“, geleistet wurde. In die Streitigkeiten sollten sich die Lehrer nicht einlassen, „sondern entweder gar davon abstrahieren und in generalibus bleiben oder beider sententias mit beiderseits rationibus gleichsam nur historice vortragen.“ Die Namen der Theologen Hottinger, Friedrich Spanheim, Mieg, des gelehrten Philologen Johann Ludwig Fabricius, des Juristen Heinrich Cocceji, die hier während Karl Ludwigs Zeit wirkten, sind ein beredtes Zeugnis für den freien wissenschaftlichen Geist, der an der Universität herrschte. Dann, daß der Kurfürst Samuel Pufendorf berief (1661), und, als dieser ablehnte, über das römische Recht zu lesen, für ihn einen neuen Lehrstuhl für Natur- und Völkerrecht, den ersten in Europa, schuf. Endlich daß er gar Spinoza, an dessen Darstellung der Cartesianischen Prinzipienlehre er Geschmack gefunden hatte, an seine Universität zu ziehen wünschte.

Auch im Norden Deutschlands wollte schon 1641 der bildungsfreundliche und kultureifrige Friedrich III. von Holstein eine Universität gründen und stellte im Verein mit dem dänischen König Christian IV. den Landständen die Notwendigkeit davon vor, „da die Länder aller Orten sehr verwüstet und eine gelegene Akademie, wohin die Jugend zur Vollführung ihrer Studien zu verschicken, in ganz Teutschland fast nicht zu finden sei“. Erst Friedrichs Sohn, Christian Albrecht, brachte im Jahre 1665 unter eifriger Mitwirkung Samuel Rachels, des Bruders des bekannten Satirikers Joachim, die Ausführung des Plans zustande. Wenn die Christiana

Albertina trotz der nahegelegenen Universitäten Rostock und Greifswald gegründet wurde, so ist schon daraus zu ersehen, wie wenig der dort herrschende Geist den Stiftern angenehm war. Die Besetzung der Lehrstühle zeigte, daß man auch hier ein Werk ganz modernen Geistes zu schaffen beabsichtigte. Rachel war Natur- und Völkerrechtslehrer, ein Schüler von Calixt und Conring und selbst längere Zeit in Helmstädt tätig gewesen. Aber das Merkwürdigste war die Besetzung der theologischen Fakultät. Es erinnert an die Zeiten freiesten Lebensverständnisses und höchster staatsmännischer Objektivität, was hierbei beabsichtigt war. Vertreter der beiden heftig sich befehdenden Bekenntnisse, des reformierten und lutherischen, sollten hier eine gemeinsame Stätte ihres Wirkens finden. Anfangs hatte der Plan bestanden, die beiden Parteien in den stärksten Kontrastfiguren nebeneinander zu stellen. Dreier in Königsberg, der unermüdliche, aber unwirsche Verteidiger einer freigerichteten Theologie, den lutheranischen Eiferern, einem Myslenta, Abraham Calov aufs tiefste verhaßt, war eine Tätigkeit neben Aegidius Strauch zugedacht, der in Danzig nicht bloß das Erbe von Calovs Direktorat, sondern auch das seines Geistes angetreten hatte. Aber man entschied sich dann doch für versöhnlicher gestimmte Geister und berief Peter Musäus, den Bruder des berühmten Jenensers, der seinen Freisinn durch Teilnahme am Collegium irenicum zu Rinteln bewiesen hatte, und den durch seine historischen Forschungen auf dem Gebiete der alten Kirchengeschichte ausgezeichneten Kortholt. Er hat für die Weltanschauung eines Herbert von Cherbury, Spinoza und Hobbes kein Verständnis gehabt und hat sie in seinem Buche de tribus impostoribus (1680) heftig angegriffen; aber er war auch kein auf dogmatische Formeln und konfessionelle Anschauungen versessener Zelot, sondern hat als einer der Ersten im Geiste Speners gewirkt und ist für die Ausbreitung eines praktischen Bibelchristentums energisch tätig gewesen. Lange hat freilich diese Freiheit religiöser Anschauungen an der Kieler Universität nicht bestanden. Bald wurde sie unter Männern wie Wasmuth, dem Schüler Calovs, und Christoph Franck der Vorort orthodoxesten Luthertums. Von den großen Polyhistoren der Zeit hat Morhof hier gewirkt, und Gude erhielt einen Ruf, ohne sich doch andauernd der Universität zu widmen. Auch von hier aus wieder wie von Gotha ziehen sich Fäden zu Francke hinüber, der in Kiel studiert und von Kortholt und Morhof reiche Anregungen empfangen hat.

3.

Wenn ich im folgenden den Kulturbestrebungen des Großen Kurfürsten eine ausführlichere Darstellung widme, so geschieht es nicht, weil sie die von Fürsten wie Ernst von Gotha, Karl Ludwig, Christian Albrecht, irgend an tatsächlicher Bedeutung und weittragender Wirksamkeit übertreffen; nur als den ersten Versuchen und Anfängen einer im Laufe des Werks immer mächtiger und eindrucksvoller sich zeigenden Entwicklung kommt ihnen hier ein breiterer Raum zu.

Friedrich Wilhelm hat weder wie Ernst von Gotha mit zielbewußter Planmäßigkeit ein großes zusammenhängendes Staatserziehungssystem geschaffen, noch hat er eine Stätte der Wissenschaft ins Leben gerufen, die eine solche Fülle des Glanzes wie Heidelberg, wenn auch nur auf kurze Zeit, erlebt hat. Er hat zwar ein paar durch grandiose Kühnheit und Universalität imponierende Projekte unterstützt, aber in der harten Welt der Tatsachen erwiesen sie sich als unausführbar. Seine Stiftungen und Reformen im Bildungswesen verdanken mit wenigen Ausnahmen mehr äußeren Anlässen als inneren, aus der Sache heraus treibenden Motiven ihr Entstehen; soweit aber in seiner Kulturpolitik ein festes Ziel erkennbar, ist es das Bestreben, dem väterlichen Glaubensbekenntnis neben dem lutherischen Recht und Bedeutung zu verschaffen. Auf dem reformierten Glauben hat er fest gestanden, und er hat ihm die Gleichberechtigung mit den übrigen Konfessionen erkämpfen wollen. Als es ihm im Frieden zu Münster und Osnabrück nicht gelungen war, als Angehöriger der Augsburgischen Konfession bezeichnet und ganz wie deren Bekenner behandelt zu werden, hat er es schmerzlich empfunden, „daß die Religion, auf welche er seine Seligkeit baute und vermittelst welcher er hoffte, das Angesicht Gottes zu schauen, als eine nebeneingekommene und zu der augsburgischen Konfession nicht gehörige . . . sollte geachtet werden."

Aus diesem religiösen Selbsterhaltungstriebe heraus hat er die Gesamtsache der Evangelischen eifrig geführt. Auf dem Regensburger Reichstage 1652 und dem Frankfurter Deputationstag 1655 hat der Kurfürst der bisherigen protestantischen Vormacht Sachsen die Führung aus der Hand genommen. Im Interesse seines Bekenntnisses, dem er nach seinen Kräften sein Recht überall wahren wollte, hat er die Reformierten des Auslandes unterstützt, sich für seine engeren Glaubensbrüder in Ungarn beim Kaiser verwandt, die Gründung einer evangelischen Vormacht mit England während

der Herrschaft Cromwells, mit Holland, der Pfalz und der Schweiz angestrebt und lange vor Aufhebung des Edikts von Nantes durch seinen Gesandten Ezechiel von Spanheim für die Hugenotten zu wirken gesucht.

Dasselbe Bedürfnis, seinen angestammten Glauben zu schützen, erklärt seine Kirchenpolitik in seinen eigenen Landen und die von ihm unternommenen Bildungsbestrebungen. Er hat nicht sein Bekenntnis für das allein wahre angesehen und das lutherische irgendwie beschränken wollen; aber in der Überzeugung, daß auch das seinige auf die Bibel und die Fundamente des christlichen Glaubens — ein damals beliebter Ausdruck — gegründet sei, hat er ihm in seinem Staate Existenzrecht sichern und die Möglichkeit seiner Ausbreitung gewähren wollen. Er hat ein friedliches Zusammenleben mit den Lutheranern gewünscht, aber nicht auf Kosten des eigenen Bekenntnisses; er hat wiederholt eine religiöse Annäherung, ja Einigung mit ihnen angestrebt, aber mit der bestimmten Forderung, daß das Berechtigte und Wahre im reformierten Bekenntnis auch von den Lutheranern anerkannt würde. Er ist ihnen entgegengekommen, indem er das Unterscheidende bei Seite gelassen und das Wesentliche, das Einigende in den Vordergrund gerückt hat. Bibel, apostolisches Bekenntnis, Confessio Augustana sollten die Grundlage gemeinsamen Verständnisses, gegenseitiger Anerkennung und einheitlichen Zusammenwirkens bilden. An der Härte der zelotischen Bekenner der Konkordienformel sind alle Versöhnungsversuche gescheitert.

Die wichtigsten Bestrebungen des Großen Kurfürsten auf dem religiösen und geistigen Gebiete drängen sich in die Zeit seit Beendigung des dreißigjährigen Krieges bis zum Tode seiner Gemahlin Luise Henriette (1667) zusammen. Der Hofprediger Bartholomäus Stosch und der Oberpräsident Otto von Schwerin leiteten in dieser Zeit die Entschließungen des Fürsten. Hervorragend fruchtbar an Gründungen waren die Jahre 1650—1655 bis zur Beteiligung des Kurfürsten an dem Kriege, der zwischen Schweden und Polen ausgebrochen war. In dieser Zeit ist das Joachimstalsche Gymnasium wieder errichtet, eine höhere Schule zu Hamm, die Universität Duisburg, die Akademie in Colberg begründet und Raue mit der Generalinspektion der brandenburgischen Schulen betraut worden.

Die Vorkehrungen, welche die Vorgänger Friedrich Wilhelms in Brandenburg für die Pflege und Beaufsichtigung des Kirchen-

und Bildungswesens getroffen hatten, waren primitivster Art selbst damals im Vergleich mit dem, was in einzelnen andern deutschen Territorien, wie in Württemberg und Sachsen, geschehen war, und entsprachen dem niedrigen Kulturstandpunkte von Menschen, die noch ganz der materiellen Sicherung ihres Lebens sich zu widmen gezwungen waren. Die Konsistorialordnung von 1573, die nach der Sitte der Zeit auch die Schulverhältnisse bestimmte, konnte mit der württembergischen von 1559 und mit der kursächsischen von 1580 den Vergleich in keiner Weise aushalten. Wie dürftig nehmen sich ihre Bestimmungen, „mit den Knaben alle Tage Grammaticam und Syntaxin zu üben, auch mit ihnen aus allen Lektionibus zu deklinieren, konjugieren und Konstruktiones zu suchen“, selbst neben der einfachen Melanchthonschen Ordnung von 1528 aus!

Das Kirchenregiment, das unter dem Summepiskopat des Landesherrn das seit 1543 gegründete Konsistorium führte, erfuhr durch den Übertritt Johann Sigismunds zum reformierten Bekenntnisse eine Änderung. Nach Analogie des 1605 eingerichteten Geheimen Ratskollegiums setzte er 1614 die Behörde des Kirchenrats ein, die aus einem weltlichen und geistlichen Präsidenten und ebenso aus Beisitzern beider Gattungen bestand. Das neugegründete Kollegium erhielt das bisher den Konsistorien zustehende Recht, die landesherrlichen Patronate und Inspektorate zu besetzen, und erhöhte dadurch, indem es dem Fürsten unmittelbar unterstellt war, die landesherrliche Kirchengewalt. In dieser Form wurde zwar die Behörde schon 1618 aufgelöst, doch ging die Ausübung der landesherrlichen Funktionen an das Geheime Ratskollegium über, dem der Kirchenrat angegliedert wurde.

Von den Bildungsstätten, die in der Mark vorhanden waren, stammte die Universität zu Frankfurt a. O. aus der Zeit, da der Humanismus unter den bildungseifrigen, mit dem Frankenlande noch zusammenhängenden Fürsten Johann Cicero und Joachim I. auch in die Mark seinen Einzug hielt. 1506 war die Viadrina als eine Officina politioris literaturae multiiugaeque scientiae gegründet worden. Dann war unter Johann Georg auf Anregung von Lamprecht Distelmeyer und dem hochgebildeten Lehnssekretär Joachim Steinbrecher nach dem Muster der kursächsischen Fürstenschulen in Berlin auf den alten verfallenen Fundamenten der Nikolaischule das Gymnasium zum grauen Kloster erstanden, „daß die Schule nicht allein dieser Stadt, sondern auch dem ganzen Kurfürstentum und Landen der Mark Brandenburg, beide denen vom Adel und

den Städten zur Auferziehung ihrer Jugend hochnützlich und dienlich sei".

Etwa 30 Jahre später gründete Joachim Friedrich eine zweite Anstalt von ähnlichem Charakter als einen Pflanzgarten der Gottesfurcht und der schönen Künste im Städtchen Joachimstal in der Mark aus den freiwerdenden Mitteln des aufgehobenen Domkapitels in Köln.

Alle diese dürftigen Anfänge einer geistigen und religiösen Kultur waren zerfallen oder in der Auflösung begriffen, als Friedrich Wilhelm die Regierung fern von seinen Stammlanden übernahm. Seinem Bedürfnis, dem reformierten Bekenntnis neben dem lutherischen gleiche Berechtigung zu verschaffen und wenn möglich gegenseitige Duldung zwischen beiden herbeizuführen, war um so mehr Aussicht auf Befriedigung gegeben.

Dazu bedurfte es auch einer Revision der Konsistorialordnung. Durch 30 Jahre hat sich die Arbeit hingeschleppt, ohne daß sie zum Ziele gekommen ist.

Durch Verfügung vom 4. April 1644 nahm Friedrich Wilhelm das schon von seinem Vater begonnene Werk auf und erteilte dem Konsistorium, in der Meinung, daß die Umarbeitung der Konsistorialordnung beendet sei, den Befehl, die Revision an ihn einzureichen. Darauf verstummen alle Nachrichten darüber, und erst 15 Jahre später, am 25. März 1659, wurde endlich eine Revision der Ordnung dem Kurfürsten vorgelegt. Sie war von einem Privatvotum des Hofpredigers Stosch begleitet, das eine Näherung der beiden Bekenntnisse befürwortete. Man solle, so hieß es darin, in der Konsistorialordnung Termini gebrauchen, unter denen beide Konfessionen, Lutheraner und Reformierte, begriffen seien, oder beide besonders nennen, um keine zu verletzen. Ferner sollten nur die Lehren für evangelisch gehalten werden, welche in der Bibel begründet wären und in bewährten Konzilien und der Augustana wiederholt worden seien, damit kein Teil den andern strittiger Lehren wegen verdamme und verfolge, sondern ertrage, „bis Christus die völlige Erleuchtung und Einigkeit geben wird". Am 12. November 1659 verordnete ein Reskript, die revidierte Ordnung den Ständen vorzulegen, „wiewohl Wir uns nicht obligiert erachten, solche . . . unsern Landständen zu kommunizieren, sondern solche sofort introduzieren lassen können."

Wie wenig aber die Zeit für die Annahme dieser die Kon-

fessionen vereinigenden Konsistorialordnung geneigt und geeignet war, lehren die Vorgänge der nächsten Jahre. Das von dem Kurfürsten eingeleitete Religionsgespräch der Jahre 1662/63 führte zu keinem Resultat, und die Ketzerrichterei Abraham Calovs, der in seiner Schrift „Epikrisis" (1661) eben wieder die Anerkennung der Konkordienformel als zur Seligkeit nötig behauptet und den Reformierten den Namen der Evangelischen abgesprochen hatte, veranlaßte das Verbot des Besuchs der Wittenberger Universität. Wie schwer die religiöse Entwicklung Brandenburgs unter diesen Meinungskämpfen litt, zeigt das Beispiel Paul Gerhards. Diese Verhältnisse machen es verständlich, wenn es in dem kurfürstlichen Schreiben vom 6. Oktober 1665 heißt, daß verschiedene Bedenken eingetreten seien, welche verhindert hätten, sich über eine dauernde Kirchenordnung zu vergleichen.

Trotzdem setzte der Kurfürst seine Bemühungen fort und beauftragte in demselben Schreiben den Konsistorialpräsidenten Lucius von Rahden, den Hofprediger Stosch und Konrad Bergius, das Projekt einer neuen Bearbeitung zu unterwerfen, „damit es bei unserer, Gott gebe glücklichen Zurückkunft — den Kurfürsten riefen politische Wirren im Westen nach Cleve — von uns vollzogen und publiziert werden könne". Aber die Angelegenheit kam auch so nicht weiter und verlief allmählich im Sande. Am 2. November 1668 begegnet uns noch ein Schreiben von Otto von Schwerin, worin es heißt, daß ihm die Konsistorialordnung bei Gelegenheit der Revision der Kammergerichtsordnung „eingefallen" sei, und worin er ihre Einreichung vom Konsistorium verlangt. Wieder Schweigen, und 1674 schließt die Angelegenheit mit einer Bemerkung des inzwischen anders zusammengesetzten Konsistoriums, daß die Ordnung noch nicht zum Druck befördert sei, obwohl sie schon vor 15 Jahren in Angriff genommen. So blieb die Ordnung bei den Akten.

Aber sie interessiert uns als Versuch und gibt Kunde davon, was eigentlich im Werke war. Sie verdient auch nicht nur als Zeichen unionistischer Bestrebungen des Kurfürsten unsere Aufmerksamkeit, sondern in diesem Zusammenhange vor allem deswegen, weil sie die Absicht erkennen läßt, das niedere Schulwesen auszugestalten, und die Aussicht auf eine allgemeine Schulordnung eröffnet.

Was über die Schule und den Unterricht gesagt ist, schließt sich zum größten Teil wörtlich an die Konsistorialordnung von 1573 an; doch enthält der Entwurf einige Zusätze, aus denen her-

vorgeht, daß die Einsicht in die Bedeutung der Volksbildung Fortschritte gemacht hatte und das Verständnis für die pädagogische Methode gewachsen war. Man ging über die dürftige ein- oder zweitägige Katechismusunterweisung, welche die ursprüngliche Ordnung für die Landkinder verfügte, weit hinaus, indem man in dem Entwurf täglichen Unterricht, und zwar nicht bloß in der Religion, sondern auch im Lesen und Schreiben forderte. So wird hier wenigstens zum ersten Male im preußischen Staate die Absicht der Volksschulgründung ausgesprochen. Zweitens wurde der Unterhalt des Schulmeisters zu sichern gesucht. Für jedes Kind vom fünften Jahre ab sollte, ob es die Schule besuche oder nicht, von den Eltern dem Lehrer die „Gebühr“ gegeben werden. Die Höhe derselben bestimmte erst das Edikt vom Jahre 1717. Endlich wurde die Dauer des Schulbesuchs schon hier dahin festgelegt, daß die Kinder die Schule solange besuchen müßten, „bis sie Lesen, Beten und den Katechismum mit den Hauptsprüchen christlicher Lehre aus der heiligen Schrift gelernt“ hätten.

Freilich, diese ersten gesetzlichen Bestimmungen waren noch recht lückenhaft. Solange der zahlungspflichtige Beitrag der Eltern nicht genau bestimmt, solange die Zahlungsunfähigkeit der Unvermögenden nicht auf andere Art wett gemacht war, lag die Unterhaltung der Schulmeister gar sehr im argen, und ebenso war noch die Dauer des Schulbesuchs der Kinder gänzlich der Willkür der Eltern überlassen.

Dem Konsistorium erteilte der neue Entwurf eine Art Instruktion, die es bei der Untersuchung des Schulzustandes leiten sollte. Die Behörde wurde beauftragt, bei der Schulrevision den Lehrplan, die Disziplin und die Ferieneinteilung der Schulen zu untersuchen, über Prüfung, Anstellung und Beaufsichtigung der Lehrer Erkundigungen einzuziehen, die Unterhaltung der Schulen und Lehrer zu erforschen, über Winkel- und deutsche Schulen in Dörfern und Flecken zu berichten und zu beraten, „maßen wir denn gemeint sind, in kurzem eine ausführliche Schulordnung herauszugeben, deren sich männiglich gemäß zu verhalten.“

Also eine ausführliche allgemeine Schulordnung! Der Gedanke war schon 1654 dem Großen Kurfürsten von anderer Seite nahegebracht worden.

Johann Raue war ein Berliner Kind, 1610 geboren, hatte das Gymnasium zum grauen Kloster unter Gutke besucht und war auf

der Wittenberger Universität von seinem späteren Gegner in der Logik, Johann Scharf, und dem Freunde Opitzens, August Buchner, in die Wissenschaften eingeführt worden. Nach einem kurzen Aufenthalte in Erfurt, wo er am Gymnasium die Professur der Geschichte und Eloquenz bekleidete, begann er seine philosophische Lehrtätigkeit in Rostock. Aber philosophische Streitigkeiten vertrieben ihn von hier, und nun übernahm er an der 1623 erneuerten Ritterakademie zu Soroe in Dänemark die Professur der Geographie und Chronologie. Hier begann er seine didaktische Tätigkeit, der er seinen Namen in der Geschichte verdankt. Bald nahm sie sein ganzes Interesse so in Anspruch, daß er seine Lehrtätigkeit niederlegte und nur noch der Ausbreitung seiner pädagogischen Ideen zu leben beschloß.

Er hatte die Grundgedanken von Ratke und Comenius in sich aufgenommen. Auch er betonte, daß man an die Sinne des Kindes anzuknüpfen und dem jugendlichen Geiste konkrete Anschauungen darzubieten, nicht aber, wie es in den Schulen Brauch, ihn mit Begriffen, Definitionen und Systemen anzufüllen habe. Kenntnisse und Anschauungen statt Wörter und Sprachen dem Schüler zunächst darreichen: das war auch sein wichtigster Grundsatz. Seine Aufmerksamkeit richtete sich auf die Erziehung derer, die nicht den gelehrten Beruf erwählten. Mit Becher ist er einer der Ersten, die auf eine besondere Vorbildung der „zu allerhand bürgerlichen Offizien" Bestimmten bedacht sind und sie in der cognitio popularis oder den studiis communis vitae, im Gegensatz zu der für die Studierenden erforderlichen scientia unterwiesen wissen wollen. So treten in seiner Schule Gegenstände wie Geographie, Geschichte, Naturkunde, Mathematik mit der damit verbundenen Mechanik in den Vordergrund. „Die Jugend müsse einen rechtmäßigen Konzept haben, wie man eine Stadt und Lager abreißen, ein Kriegsheer mit seinen Kompagnien und Regimentern zur Musterung, Schlacht und Feldzug instruieren solle, oder wie Höhe und Distanzen, Pyramiden, Prismata abzumessen, Sonnenuhren zu deklinieren seien."

In Danzig, wohin er sich begab, um seine Methode am dortigen Gymnasium zu erproben, geriet er mit Abraham Calov, der dort noch Direktor war, in heftigen Zwist. Dieser wollte von Neuerungen nichts wissen. Ebensowenig gelang es ihm, seiner Methode in den sächsischen Fürstenschulen Eingang zu verschaffen, obwohl mancher einsichtige Schulmann und Gelehrte ihr zustimmte.

Nun kam er durch die Vermittelung seines Gönners, des Statthalters von Preußen, Herzog Ernst von Croy, zu dem Großen Kurfürsten und fand bei dem für Reformideen leicht empfänglichen Herrscher eine wider alles Erwarten günstige Aufnahme. Er sollte ihm seine Pläne genauer darlegen. Dies geschah in einem umfangreichen Schreiben vom 21. Januar 1654.

Er entwickelte die Idee einer vom Konsistorium völlig unabhängigen Schulaufsichtsbehörde, wie sie auch Becher forderte, aber erst annähernd 1787 durch Zedlitz in dem Oberschulkollegium ihre Verwirklichung erfuhr.

„Ein beständiges und machthabendes Kollegium etlicher Schulräte“ müsse errichtet werden. Die Aufgaben dieser Behörde werden genauer bestimmt: 1. Sie habe den Lehrplan zu beaufsichtigen. 2. In Religionssachen soll sie sich nicht mischen, vielmehr muß „jedweder Teil in seinem gewissen und öffentlichen Bekenntnis frei und ungedrängt bleiben“. 3. Die Behörde soll nicht nur mit Geheimräten, sondern auch mit Personen aus der Ritterschaft und den Ständen besetzt werden; „jedoch daß in solchen Schulrat niemand eingenommen werde als der rationem status litterarii und was selbigem anhängig wohl verstehe oder zur Beförderung desselben einen sonderbaren Eifer trage“.

Der Generalinspektor, der die Aufsicht über das Schulwesen ausübe und, um das nötige Ansehen zu genießen, auch Mitglied der Behörde sein müsse, hätte in Bezug auf Methode und Disziplin Vorschläge zu machen, ferner Schulen und Gymnasien zu visitieren, jährliche Generalexamina anzusetzen, ihnen selbst in Person beizuwohnen, darüber zu referieren, dann die von der Schulbehörde beschlossenen Vorkehrungen ins Werk zu setzen, den Schulpatronen die gelehrtesten und tüchtigsten Männer besonders für die höheren Schulämter vorzuschlagen, ein Universalverzeichnis aller Schüler wie Lehrer anzulegen, damit man wegen der ingenia, Fortschritte und anderer Qualitäten gute Nachricht durchs ganze Land habe und sich derselben zu gemeinem und privatem Nutzen bedienen könnte. Dabei müsse man auf die Armen achten, welche ihrer Dürftigkeit halber zum Privatunterricht, zu Schul- und anderen geringen Diensten sich am besten gebrauchen ließen. Auch über Schulbücher, welche für die Jugend verfaßt würden, wäre die Zensur zu üben.

Raue wandte sich an die brandenburgischen Stände und legte ihnen in einem Schreiben vom 4. April 1654 die Angelegenheit

der Erziehung warm ans Herz. Am 26. Juli erfolgte durch den Großen Kurfürsten seine Bestallung zum Generalinspektor der Schulen in der Mark Brandenburg und zugleich zum Professor des Joachimsthalschen Gymnasiums. Aber bis auf Raues vollklingende Ernennung blieb alles Projekt. Die Brandenburgischen Stände bewilligten ihm nicht die für seine Mitarbeiter vorgeschlagene Summe, und Schulmänner wie Heinzelmann vom grauen Kloster in Berlin und der pommersche Generalsuperintendent Grosse griffen Raues Unternehmen heftig an. Von einer gedeihlichen Wirksamkeit vernehmen wir nichts. Selbst seine Lehrtätigkeit am Joachimsthalschen Gymnasium scheint Raue nie ausgeübt zu haben. In den Akten finden wir keine Spur seiner Tätigkeit mehr angedeutet. Auch hier waren es nur große Anregungen mit zukunftsreichen Ideen, für die aber die Zeit noch nicht gekommen war. Es ist nur Vermutung, daß Raue die Absicht gehabt habe, die vom Kurfürsten 1653 angelegte Ritterschule in Kolberg zu einer allgemeinen Bildungsanstalt umzuformen und ihr den Charakter einer Akademie zu geben.

Wie weit Raue oder ob er überhaupt an der Revision der Konsistorialordnung beteiligt gewesen, ob der dort wieder ausgesprochene Plan einer demnächst zu erlassenden Schulordnung in anderer Ausführung das von ihm beabsichtigte Werk fortsetzen sollte und auf seine Anregung zurückzuführen ist, können wir nicht mehr sagen.

Raue wurde am 20. April 1659 zum Vorstand der kurfürstlichen Bibliothek ernannt. Die wichtige Arbeit der Katalogisierung der an Umfang und Bedeutung während der Regierung Friedrich Wilhelms ungemein wachsenden Bibliothek, die jetzt erst weiteren Kreisen zugänglich gemacht wurde und den Charakter einer öffentlichen erhielt, hat jedoch auch nicht er, sondern der ihm seit 1668 zur Unterstützung beigegebene Frankfurter Professor Christian Hendreich geleistet. Im November 1679 starb Raue.

Erfolgreicher als das weitausschauende und ins Leere gebaute Projekt einer Aufsichtsbehörde, die nichts zu beaufsichtigen hatte, waren die Reformen und Neugründungen von Bildungsanstalten, die Anfang und Mitte der fünfziger Jahre vom Großen Kurfürsten unternommen wurden.

Bei der Aufrichtung der drei wichtigsten Anstalten kamen die Anregungen wieder von außen; in der Möglichkeit, dadurch das reformierte Bekenntnis in seinen Landen zu stärken, fanden sie

:im Großen Kurfürsten lebhafte Förderung. Es war das Joachims-
lsche Gymnasium, die Schule in Hamm und die Duisburger
niversität.

Die schon erwähnte Stiftung Joachim Friedrichs, außer dem
ymnasium zum grauen Kloster die einzige höhere Schule, war
ı 30jährigen Kriege völlig zerfallen. Lehrer und Schüler waren
ısgestorben oder geflohen. Ihre Wiederaufrichtung bedeutete eine
eugründung. Gleich 2 Tage nach dem Regierungsantritt (3. De-
mber 1640) Friedrich Wilhelms richteten sich die Landstände der
ark, nachdem es schon wiederholt vergeblich unter dem Vor-
inger geschehen war, an den jungen Fürsten mit einem Schreiben,
welchem sie unter anderem die schweren Schädigungen dar-
gten, die das Kirchen- und Schulwesen durch den Krieg erfahren
itte. „Wenn aber einmal insgemein allen verständigen und zivili-
erten Leuten bekannt, wie hoch und viel einem Lande an wohl-
stallten Schulen, als woselbst die ersten Fundamente der Gottes-
rcht, Zivilität, Ehrbarkeit, Wissenschaft und anderer vornehmen
ualitäten gesetzet werden, gelegen; andernteils auch unverborgen,
as bemelte kurfürstliche Landschule zu Joachimstal vor großen
utzen, Ehre und Ansehen diesem Kurfürstentum geschaffet, in-
m viel stattliche, wohl qualifizierte Leute, welche noch täglich
it sonderbarem Nutzen des Landes in Kirchen, Kanzleien, Rat-
usern und Gerichtsstuben gebraucht werden, daselbst informiert
d auferzogen sind worden: so ist ja hoch zu bedauern, daß
eses so hochnötige und nützliche Werk so gar zu Boden ge-
ngen, daß auch fast kein vestigium voriges splendoris et utili-
is davon mehr übrig; und müssen S. K. D. eigentlich dafür
lten, daß dieser einer der größten Landschäden sei, welche der
selige Krieg in dieses edle Kurfürstentum gleichsam mit vollen
uten angeführet und getrieben hat." Doch trotz der dringlichen
rstellung konnte auch jetzt noch nichts für die Herstellung der
hule geschehen, da in den noch fortdauernden Kriegsnöten kein
t außer den Festungen, die aber für den Zweck nicht geeignet
ıren, den Schülern und Lehrern Sicherheit gewähren konnte; und
r Kurfürst mußte die Bittsteller vertrösten, „bis vermittelst gött-
her Hilfe die Sachen in besseren Stand gebracht worden".
). Mai 1641).

Der Große Kurfürst fuhr nur in der schon seit Johann Sigis-
und beobachteten Politik fort, wenn er die wieder zu errichtende
ıstalt wesentlich als reformierte auszugestalten unternahm. So-

fort nach dem Friedensschlusse ernannte er einige Glieder der reformierten Gemeinde und beauftragte sie mit der Neueinrichtung der Anstalt, deren scheinbare Kontinuität inzwischen nur durch Baptista Martinus, den von Joachimstal nach Berlin entflohenen Subrektor, leidlich in der Form eines von ihm erteilten Privatunterrichts aufrecht erhalten worden war. Mit Hilfe des von dem Kurfürsten beauftragten Geheimen Ratskollegiums nahmen die Beteiligten das Werk in Angriff. Viele Erwägungen veranlaßte die Ortsfrage. In einem Schreiben vom 22. November 1651 sprach sich der Kurfürst für das Johanneskloster in Altbrandenburg aus. Endlich entschied aber der Umstand, daß die reformierte Gemeinde Berlins keine einzige Anstalt „von einiger Importanz", wie die lutherische im Gymnasium zum grauen Kloster habe, für die Wiederaufrichtung der Joachimstalschen Schule in der Residenz. Die Schule, seit 1659 der Leitung des Dithmarsen Vorst, eines tüchtigen Sprachkenners und Forschers, anvertraut, wurde doch ebenso wie das Gymnasium zum grauen Kloster nur wenig von den neuen pädagogischen Bestrebungen, auch denen Raues, berührt, und verharrte auf der Bahn alter scholastisch-sprachlich-theologischer Vorbildung.

Für die Stärkung des reformierten Elements im Westen des Landes waren die beiden etwa gleichzeitig in Hamm und Duisburg errichteten Anstalten von größter Bedeutung. Sie traten neben das Gymnasium in Bremen, das bis dahin im nordwestlichen Teile Deutschlands die einzige höhere Bildungsstätte für die Reformierten gewesen war und sich eines außerordentlich guten Rufes erfreute.

Auch von den Städten der Grafschaft Mark war gleich nach seinem Regierungsantritt an den Großen Kurfürsten die Bitte ergangen, ein Gymnasium stiften zu wollen; auch sie mußte er wie die kurmärkischen bei dem „annoch währenden Elend und erbärmlichen Kriegsläuften" auf günstigere Zeiten für solch Friedenswerk vertrösten. Als 1650 der Antrag wiederholt wurde, beauftragte der Kurfürst den Kleveschen Statthalter, Johann Moritz von Oranien, überflüssige Kirchengüter einzuziehen und zur Aufrichtung „eines beständigen Gymnasiums oder einer guten Schule" zu verwenden. So trat nun in Hamm ein Gymnasium illustre, ein fürstliches Gymnasium ins Dasein, das, nach reformierter Art mit Ansätzen von Fakultäten ausgestattet, trotz einzelner hervorragender Lehrer, wie Anton Perizonius und Colerus doch bis zu seiner unter Friedrich

lem Großen eingeleiteten Reorganisation zu keiner rechten Blüte gelangte.

Auch über der reformierten Stiftung des Rheinlandes waltete kein günstiger Stern. Und doch schien eine Universität in Duisburg eine längst ersehnte Notwendigkeit, wenn man sich den Aufwand von Mühe vergegenwärtigt, den man hier schon lange auf die Errichtung angewendet hatte. Schon vor beinahe einem Jahrhundert hatte Wilhelm der Reiche in Jülich-Kleve-Berg eine Universität, eine Pflegestätte Erasmischen Geistes errichten wollen. Die widrigen politischen Verhältnisse, unter denen das Land zu leiden gehabt, waren der Ausführung des Planes hinderlich gewesen. Dann war auch in Duisburg wie an anderen Orten die Lateinschule, die schon im 16. Jahrhundert Männer wie den bekannten Geographen und Kartographen Gerhard Mercator (1522 bis 1594) zu ihren Lehrern gezählt hatte, in den dreißiger Jahren des folgenden Jahrhunderts zu einem Gymnasium illustre ausgestaltet worden. 1641 tauchte auch der Plan einer Hochschule wieder auf. Die Stände machten namentlich geltend, daß die Landeskinder nicht mehr im Auslande studieren sollten. Der Territorialstaat fing schon an, die Bewegungsfreiheit seiner Untertanen einzuschränken. Zu dem wirtschaftlichen Motive kam die Furcht vor den nahen Jesuitenschulen und vielleicht der Wunsch, den glänzenden Universitäten Hollands etwas Ähnliches an die Seite zu stellen. Unablässig war um die Errichtung der Duisburger Hochschule der Klevesche Statthalter Johann Moritz von Nassau bemüht. Hier wie später in Halle, in Erlangen, dann in Berlin waren die Anfänge von öffentlichen Vorlesungen vorhanden, ehe es zur offiziellen Begründung der Universität kam. Schon 1651 hatte der Duisburger Bürgermeister dem Herborner Philosophen Johann Clauberg in eigener Person eine Berufung an das Gymnasium überbracht. Mit einigen Schülern war dieser gefolgt, und nun hielt er neben seinen Vorträgen am Gymnasium auch solche vor einem weiteren Zuhörerkreise. Clauberg war einer der wenigen Vertreter des Cartesianismus neben den Mathematikern Sturm in Altorf und dem mehrfach genannten Erhard Weigel in Jena: ein klarer Darsteller des von ihm angenommenen Systems, jedoch ohne eigene philosophische Originalität und Kraft der Weiterbildung. Mit ihm war zugleich Tobias Wittich aus Herborn gekommen, der Beredsamkeit und römisches Recht lehrte. 1654, wenige Monate nachdem der Große Kurfürst Johann Raue zum Generalinspektor der Schulen in

der Mark ernannt hatte, erließ er das Patent zur Stiftung der I
burger Universität; ein Jahr darauf fand die feierliche E
nung statt.

Wie sie aus der Schule erwachsen war, zeigte sich nocl
dem engen Zusammenhang mit ihr und in dem merkwürdigen
sichtsverhältnis, das bis 1666 bestand. Die Universität ist nie r
als eine Bildungsstätte reformierter Geistlichen gewesen und
über die Grenzen der Provinz hinaus keine Bedeutung gewon
Die Lehrer wurden wie in Marburg und Herborn auf das r
mierte Bekenntnis vereidigt. Es war für sie ganz unmöglich, n
den glänzenden Sitzen medizinischer und philologischer Wis
schaft in Leiden, Utrecht, Groningen, Franeker auch nur kurze
eine bedeutende Stellung zu behaupten. Männer von wissenscl
lichem Rufe hielten es in den engen Verhältnissen nicht aus
schlugen entweder wie Paul Fuchs die Staatslaufbahn ein
suchten wie Wittich und der hervorragende Philologe und Poli
Graevius ersprießlichere Stätten ihrer Wirksamkeit im nahen
land auf oder zogen endlich, wie der gelehrte Altertumsfors
Gude, an den 1664 ein Ruf ergangen war, das unabhängige L
eines Reisebegleiters der engen Professorentätigkeit vor.

Aller Glanz und aller Ruhm brandenburgisch-preußischer l
versitäten gehört in dieser Zeit der Viadrina. In den Tagen
Großen Kurfürsten hat die Hochschule eine Blüte erreicht, wie
vorher, von der späteren Zeit ganz zu schweigen. Der au
prägt reformierte Charakter der theologischen Fakultät hat
Universität zur Hauptbildungsstätte der Bekenner reformie
Glaubens gemacht. Sie bedeutete für die reformierten Kir
Mitteldeutschlands, was Heidelberg, mit dem es sich wissenscl
lich nicht vergleichen konnte, für Süddeutschland war. Mar
und Herborn waren im Niedergang begriffen.

Die theologische Fakultät der Viadrina hatte schon Joh
Sigismund im reformierten Sinne umgestaltet. Der Große Kurf
ging auf dem Wege weiter, wenn er 1643 vorschrieb, daß
Lehre die Confessio variata zugrunde zu legen sei. Verhandlun
mit den Ständen auf dem Landtage 1652/3, welche eine Einig
über die paritätische Besetzung der theologischen Fakultät bezw
ten, führten zu keinem Resultat. Auch weiterhin wurde sie
mit reformierten Lehrern besetzt. In den übrigen Fakultäten wirl

ch Professoren des lutherischen Bekenntnisses; aber Männer wie
; Romanisten Johann Brunnemann und dessen Schwiegersohn
muel Stryk standen dem dogmatischen Gezänk fern und vertraten
ı Bibelchristentum, wie es in der Generation vor Spener schon
ılfach verbreitet war. Unbehelligt durch theologische Kontro-
rsen schien hier einen Augenblick die Wissenschaft einen Auf-
ıwung nehmen und der Universität eine Bedeutung über die
gere Heimat hinaus geben zu wollen. Der aus Holland gebür-
ˌe Geschichtsschreiber Martin Schoock, übrigens eifriger Vertreter
r landesherrlichen Kirchengewalt, aber auch Gegner Descartes',
kleidete neben seiner Stelle als Hofhistoriograph bis zu seinem
ıde 1669 die eines Professors in Frankfurt; und die medizinische
ıkultät, an fast allen Universitäten Deutschlands in jener Zeit tief
rniederliegend, fand in Bernhard Albinus aus Anhalt, einem Schü-
: Boerhaves, dem späteren Leibarzte Friedrichs I., kurze Zeit eine
ınz hervorragende Vertretung.

Die Albertina in Königsberg war seit den Tagen ihrer Grün-
ıng die theologische Streit- und Kampfuniversität. Von den
ıgen Osianders bis zu denen Calovs und Myslentas hatte hier
r Haß der Theologen seine wildesten Orgien gefeiert, und Königs-
rg war im äußersten Osten wie Leipzig und Wittenberg in der
tte die Hochburg orthodoxesten Luthertums. Die Versöhnungs-
d Näherungsversuche, die hier schon von Johann Sigismund
macht, das Thorner Religionsgespräch, das den verhaßten Calixt
ch Preußen geführt, hatte die Lutheraner in der Ablehnung jeder
ıderen Richtung nur noch bestärkt. Trotzdem drangen synkre-
ische Meinungen in Dreier und Zeidler, übrigens unruhigen
istern, die den Exorzismus und die Quadragesimalfasten mit
rselben Hartnäckigkeit wie die andern die Communicatio idio-
ıtum für den Glauben erforderlich bezeichneten, in die theologische
kultät ein. Der Kurfürst schützte sie in ihrer Stellung gegen-
er dem Drängen der Stände, weil er dem eifernden Luthertum
ːht nachgeben wollte. Die Universität ging unter diesen Ver-
ltnissen stark zurück, bis durch den Einfluß Speners unter der
genden Regierung gedeihlichere Zustände wieder geschaffen
ırden.

Die bisherige Darstellung der Universitätsverhältnisse zeigt
ıs eine starke Einwirkung des Kurfürsten im Interesse seiner reli-
ösen Überzeugung. Die Möglichkeit dazu ergab sich zunächst

aus der dem Landesherrn zustehenden Episkopalgewalt. Das Streben, diese geltend zu machen, wuchs in dem Maße, wie sich der Widerstand der lutherischen Partei regte und Schwierigkeiten bereitete. Andere Motive kamen hinzu, die Einwirkung der Staatsgewalt auf die Universitäten zu verstärken. Sie waren innerlich und äußerlich derart verfallen, daß die Universitätskorporation allein ihnen nicht mehr oder doch kaum aufzuhelfen imstande war und sich in jeder Hinsicht auf die Unterstützung der Staatsgewalt angewiesen sah. Der Pennalismus hatte solche Dimensionen angenommen, zum Teil auch infolge des Dreißigjährigen Krieges, daß deutsche Fürsten 1654 auf dem Reichstage zu Regensburg sich der Sache annahmen. Auch der Große Kurfürst unterstützte die von den Universitäten Frankfurt und Königsberg angeregten Maßregeln aufs kräftigste. Die gleichfalls durch den Krieg herbeigeführte Vernichtung der materiellen Grundlage der Universitäten veranlaßte den Großen Kurfürsten zu mehrfacher Unterstützung und stärkte so seinen Einfluß. Frankfurt besonders erfuhr wiederholte hohe Geldbewilligungen. Das Studium suchte er durch Neugründung von Stipendien zu heben. 1684 stiftete er das große kurmärkische. Dies waren alles Momente, die den Einfluß des Herrschers auf die Universität stärken mußten. In der Weiterentwicklung des Staats des 17. Jahrhunderts lag nun aber die uns schon bekannte Tendenz, alle Seiten der Kultur möglichst an sich zu ziehen und sich dienstbar zu machen. Sicher ist in den letzten beiden Jahrzehnten der Regierung des Großen Kurfürsten eine zunehmende Steigerung der landesherrlichen Gewalt auch in der Kulturpolitik zu bemerken.

Versuche, das Vokationsrecht der Universität zu umgehen, hatte die landesherrliche Gewalt des Territorialstaats schon mehrfach gemacht. Frankfurt als zunächst einzige hatte sich unter Johann Sigismund gegen solche Eingriffe zu wehren gesucht und 1615 darauf hingewiesen, daß es dem gemeinen Nutzen nicht sonderlich zuträglich sein möchte, „wenn das iudicium de novis professoribus eligendis der Akademie entzogen“. Der schwache Georg Wilhelm hatte in einem anderen Fall 1622 zugestanden, das ius nominandi et praesentandi nicht beeinträchtigen zu wollen. Unter dem Großen Kurfürsten wurde das anders. Im Landtagsrezeß von 1652/3 schon nahm er für sich das Recht der Vokation und Bestätigung der Professoren der Viadrina in Anspruch, und als die theologische Fakultät 1661 gegen einen von ihm ernannten

ofessor protestierte und sich dabei auf die Statuten berief, erirte er unumwunden, daß ihm als dem Landesfürsten freistehe, ie Statuta einzurichten, zu verändern, 'gänzlich aufzuheben und dere zu machen".

In Königsberg, wo die Verhältnisse besonders schwierig waren, stand der Kurfürst wenigstens darauf, daß die Stände ihm drei ıbjekte zur Auswahl präsentierten. Am deutlichsten zeigte sich ꞔ Entwicklung der sich erweiternden Staatshoheit an der neustifteten Universität zu Duisburg, die im Patent vom 15. Ok›er 1654 das Recht erhielt, zwei oder drei bequeme Männer zu benen, „woraus die Curatores den tüchtigsten unsern klevisch- und irkischen Statthalter und Regierungsräten vorschlagen und auf rselben Erklärung und Verordnung an die vorgeschlagene Person s Berufschreiben ergehen lassen". 1675 dagegen wurde diese ›fugnis dahin eingeschränkt, daß der Kurfürst der Universität das ı nominandi zwar nicht nehmen wolle. „Sie wollen sich aber ꞔ Hände nicht dergestalt binden lassen, daß, wenn die Professores r divisionem oder durch ander Absehen minus idoneos sollten minieren, Sie alsdann nicht andere zu bestellen Fug haben ›chten, behalten Ihro auch solches ausdrücklich vor." Ebenso hm er das Vokationsrecht für die unter seiner Autorität gegründeten Schulen in Anspruch; und als das reformierte Presbyterium Hamm die Wahl der theologischen Professoren am Gymnasium in ꞔ Hände zu bekommen suchte, erklärte der Kurfürst nicht einzuıen, wie es „sich der Election eines Doctoris oder Professoris, in ıs Fakultät es auch sei, in gelehrten Schulen allda anmaßen nne".

Die Absicht, das gesamte Bildungswesen der Staatsgewalt unterordnen, war schon in der Ernennung Raues zum Generalinspektor m Ausdruck gelangt, aber infolge der Umstände, wie wir geıen, nicht in Kraft getreten. Erst 3 Jahre vor seinem Tode lnete der Kurfürst am 4. Juli 1685 an, daß die lateinischen hulen, „es mögen dieselben angeordnet sein, von wem sie wollen, lesmal dem iuri episcopali und der hohen Landesobrigkeit obristen ıfsicht unterworfen seien".

Aus all den Maßnahmen des Großen Kurfürsten auf dem Gebiete ı Bildungswesens leuchtet überwiegend die religiös-sittliche Erhungstendenz hervor; er ist von dem Bestreben geleitet, ein fried-

liches Einverständnis der protestantischen Konfessionen herbeizuführen. Das Ziel entsprach dem Geist der deutschen Bildungsanstalten und dem Charakter der Wissenschaft. Die Theologie herrschte auf Schulen und Universitäten. Zu einer von ihr unabhängigen Wissenschaft war in Deutschland, wenn man von dem vorübergehenden Versuch Karl Ludwigs in Heidelberg absieht, ganz besonders aber im mittleren und östlichen Teile die Zeit noch nicht gekommen.

Vergegenwärtigt man sich die Verhältnisse des wissenschaftlichen Lebens in Brandenburg, so muß das Ausschreiben des Großen Kurfürsten vom 12. April 1667, ein Jahr nach Gründung der Académie des sciences, worin er Gelehrte und Kunsteingeweihte aller Nationen, auch der Juden und Araber in seine Mark zur Errichtung einer Universaluniversität einladet, höchst seltsam berühren. Das utopische Projekt, das, wie wir ja schon gesehen, manche Vorgänger hatte und auf alle phantasievollen Köpfe der Zeit einen unnennbaren Zauber ausübte, hatte diesmal den schwedischen Reichsrat Benedikt Skytte zum Urheber. Es sind ernste Verhandlungen gepflogen worden, die der umsichtige Bonin leitete; aber wie es sich ganz von selbst versteht, war an ein Zustandekommen des Unternehmens nicht zu denken, obwohl sogar der Ort dafür, Tangermünde in der Altmark, in Aussicht genommen war und die Royal Society in London ihr lebhaftes Interesse an dem Plan schon kundgegeben und eine starke Beteiligung englischer Gelehrten in Aussicht gestellt hatte. Leider haben wir keine Äußerungen aus den Leipziger, Wittenberger, Königsberger Lutherburgen über diesen Gegenstand; oder hat sich alles in solcher Heimlichkeit abgespielt, daß sie nichts davon erfuhren? Mit welchem Haß hätten sie das unchristliche Werk betrachtet! Reformierte und Lutheraner, verschieden nur in einigen Lehrmeinungen, waren zu friedlichem Leben nicht geneigt, und nun sollten Araber und Juden in christlichem Lande Wissenschaften üben und Künste treiben!

So hat auch dieser harte politische Realist den phantastischen Träumereien seines Zeitalters seinen Tribut gezollt; aber auf dem festen Boden der Wirklichkeit begegnen wir ihm wieder, wenn wir beobachten, wie er die Adelserziehung in seinem Staate zu gestalten unternommen hat. Für diesen Zweck hat er eine ganz originelle Schöpfung zustande gebracht, die, aus dem Geiste seines Staatswesens geboren, das Urbild einer spezifisch preußischen Bildungsorganisation geworden ist. 1653, ebenfalls in der fruchtbaren Zeit

ımittelbar vor Ausbruch des schwedisch-polnischen Krieges, in
m Jahre, wo ihm nach langem Ringen gelungen war, von den
änden die Bewilligung eines stehenden Heeres wenigstens für
Jahre zu erhalten, schuf Friedrich Wilhelm in Kolberg eine
tterakademie, besser eine Offizierpflanzschule. Sie ist die erste
ropäische Stiftung in ihrer Art. Ähnliche Versuche und Pläne
.b es ja schon. In Frankreich hatte der Hugenott François
la Noue schon 1580 die Idee einer Kriegsschule entwickelt,
ıd Mazarin hatte den Gedanken erwogen, aber nicht ausgeführt.
as der Kurfürst beabsichtigte, war eine rein militärische Anstalt.
ie jungen Leute, die hier im Alter von 15—16 Jahren eintraten,
an der Zahl, waren den am Orte befindlichen Kompagnien zuge-
lt. Edelleute waren als Gouverneure angestellt. Die Gegenstände
ıren mit Bevorzugung des zum Kriegsberuf Dienlichen ausge-
ihlt: „allerhand adlige und Kriegsexercitia nebst der Musik,
ıthesi und französischen Sprache“. Viel mehr als der Unterricht
ır die Organisation der Anstalt etwas Neues. Es war der erste
ethodische Versuch — darin liegt das Eigenartige und Wesentliche
eser Erscheinung — den Adel praktisch und theoretisch für seine
litärische Aufgabe zu schulen und zu erziehen. Noch war das
ıternehmen verfrüht, wenn auch dieser und jener bedeutende
fizier der Anstalt seine Vorbildung verdankt. Im allgemeinen
g der Adel die fremden Dienste den einheimischen noch vor.
ı die Schule nicht zur Blüte kam, löste sie Friedrich I. 1701
f. Aber in ihrer Organisation wurde die Akademie das Vorbild
r späteren Kadettenanstalten und Offiziersschulen.

Es waren nur Anfänge, aber Anfänge einer schon völlig er-
nnbaren und bestimmt einsetzenden individuellen Entwicklung,
ren Charakter in den eigentümlichen Verhältnissen und den Auf-
ben des brandenburg-preußischen Staats begründet lag. Der Um-
nd, daß hier die beiden protestantischen Konfessionen zur Ein-
cht und zu friedlichem Ausgleich zu führen waren, ferner die
twendigkeit, sich militärisch und wirtschaftlich zu entfalten, be-
mmten den weiteren Gang der Bildungs- und Erziehungspolitik
s preußischen Staatswesens. Hier erhielten die früher dargelegten
igiösen, realistischen und aristokratischen Tendenzen des Zeit-
ers unter dem Zwange der politischen Realität eines nach innerem
igiösen Frieden, wirtschaftlicher Sicherheit und äußerer Macht-
llung strebenden Staats zuerst eine feste Richtung und Ausge-
ltung. Ein staatliches Bildungs- und Erziehungssystem von eigen-

artigem nationalen modernen Gepräge war im Entstehen begriffen, welches das universale der früheren Zeit abzulösen berufen war und die Zukunft im Schoße trug. Es spricht für die Bedeutung, die dem Staate frühzeitig für die Entwicklung von Kultur und Bildung beigemessen wurde, daß Männer von so universaler Anlage und Wirksamkeit wie Leibniz und Francke in Preußen ihre Pläne zu realisieren strebten und teilweise auch vermochten.

Zweites Buch.

Die Schöpfung eines nationalen Bildungs- und Erziehungssystems in Preufsen. Die erste Staatsuniversität und die Begründung des niederen Schulwesens.



Erstes Kapitel.

Das aristokratische Bildungsideal in der Auffassung von Leibniz und Locke.

1.

Keine Frage, unter den großen Polyhistoren des 17. Jahrhunderts, den Becher, Schurtzfleisch, Morhof, Conring, ist Leibniz der umfassendste und größte, unter den erfindungsreichen und künftige Ideen voraufnehmenden Geistern, mit denen diese Zeit so glücklich bedacht ist, der schöpferischste und weitblickendste. Auf all den Gebieten, die er in Angriff genommen — und keins ist ihm gänzlich fremd geblieben — hat er nach dem Urteil der Kenner des Fachs so Bedeutendes geschaffen, daß eine jede Leistung allein ihm schon eine der ersten Stellen in der Geschichte der betreffenden Wissenschaften sichert. Sei es Jurisprudenz, Geschichte, Mathematik, Physik, Philosophie, überall lautet das Urteil dahin, daß, was er auf diesen Gebieten hervorgebracht, zu den Arbeiten ersten Ranges gehört. Durchdringender Verstand und Schärfe des Urteils zeigen ihm das Wesentliche in den Dingen.

Zwei Züge sind es besonders, die sein Wesen bestimmen und die uns sein nicht immer leicht verständliches Handeln faßbar machen und näher bringen; er ist von einer Leidenschaft für wissenschaftliche Forschung im Interesse des Kulturfortschritts und der Beglückung der Menschheit beherrscht, wie kein Zweiter in seiner forschbegierigen und entdeckungslustigen Zeit; und er steht allen Personen und Dingen der Welt mit einer so geringen Innerlichkeit und objektiven Unberührtheit gegenüber, daß uns sein Verhalten Charakterlosigkeit scheinen könnte, wenn es nicht in der Tiefe seiner universalen Welt- und Lebensanschauung, sowie in dem einzigen Streben für eine große Sache seinen Grund hätte.

Wie Bacon ist Leibniz von der Überzeugung erfüllt, daß nur die Wissenschaft Wert habe, die in den Dienst der Menschheit tritt;

wie der Engländer sehnt auch er sich danach, die Menschheit weiterzuführen und ihrer Bestimmung einen Schritt näher zu bringen; aber bleibt es bei jenem Wunsch und Theorie, so wird es bei Leibniz unausgesetztes Streben; und all seine Tätigkeit, welche Formen sie auch annimmt, richtet sich immer wieder auf den Punkt, sie im Interesse des Kulturfortschritts der Menschheit zu verwerten, und niemand kommt ihm gleich in der Vielgeschäftigkeit und Betriebsamkeit, mit der er seine Pläne verfolgt, in der Erwägung von tausenderlei Möglichkeiten, sie zur Ausführung zu bringen.

Auch in Bezug auf die für die Verbesserung nötig scheinenden Mittel bewegt sich Leibniz ganz in den Bahnen und Anschauungen der Früheren und der Zeitgenossen. Er weiß sich eins mit ihnen in der Überzeugung, daß es auf dem bisherigen Fuße nicht weiter gehen kann, daß die frühere Art der „Schulen, Akademien, Edukation, Peregrination, Zünfte, Künste und Wissenschaften" in Deutschland nichts mehr wert ist. Er kennt die Vorschläge und Bemühungen, die gemacht worden sind, um aus der Verwirrung herauszukommen und dem Übel abzuhelfen. Aber — und darin liegt nun sein Verdienst und der Unterschied seiner Unternehmungen von den Absichten eines Comenius, Skytte, und wie die Projektenmacher alle heißen — er ist sich bald nicht mehr im Zweifel, woran das Mißlingen all der früheren Pläne liegt. „Teils sind sie zu theoretisch und ex republica Platonis und Atlantide Baconis genommen gewesen, teils waren sie zu unverständlich, lullianisch oder metaphysisch, teils weit aussehend und dem Staat gefährlich. Mit denen allen wir nichts zu tun haben, sondern wo möglich ein Mittel finden wollen, welches praktizierlich und doch keinem verständigen Menschen mit Grund verdächtig sein kann."

Beschränkung ist die Seele alles Gelingens. Auch Leibniz tut erst ein paar Seitengänge, ehe er mit Sicherheit sein Ziel vor Augen hat. Daß die von ihm beabsichtigten Zwecke nur durch eine Vereinigung gelehrter Männer zu erreichen seien, ist ihm zu einer Zeit, wo allerwärts, wie wir gesehen, Anfänge ähnlicher Verbindungen vorhanden sind und wo die englische und französische Akademie eben ihre glänzende Wirksamkeit begonnen haben, völlig klar; aber das Wesen und die Aufgabe einer solchen, sowie ihre nähere ausführbare und den wirklichen Verhältnissen entsprechende Konstitution geht ihm erst allmählich auf und gewinnt erst greifbare und deutliche Gestalt, nachdem er auf seiner Pariser Reise Anfang der siebziger Jahre die französische Akademie schätzen gelernt und die

Vorteile erkannt hat, die unter der Leitung Colberts Schiffahrt, Manufakturen und Kommerzien aus den Wissenschaften von der Natur und der Mathematik gewinnen.

Fast zur selben Zeit (1668), da Benedikt Skytte an den Großen Kurfürsten mit seinem phantastischen Projekt herantritt, entwickelt Leibniz dem Erzbischof von Mainz, Johann Philipp von Schönborn, einen noch recht weitaussehenden Plan einer Societas eruditorum Germaniae. Erst nach der Rückkehr aus Paris fängt er an, die Grenzen der Aufgaben für die geplante Sozietät enger zu ziehen und als bestimmten Gegenstand der Forschung zunächst die Natur ins Auge zu fassen (1676). Freilich haben wir auch mit diesem festeren Gedanken schon vorher Sturm in Altorf auftreten und persönlich an seine Verwirklichung gehen sehen (1672); aber Leibniz kehrt immer stärker — und das ist in der Zeit der deutschen Sprachgesellschaften nicht unwichtig — das stets in ihm vorhandene, durch den Anblick des Auslandes noch mehr angeregte nationale Moment heraus. Schon früher hatte er die Verdienste der Deutschen um Naturwissenschaften und Manufakturen gepriesen; jetzt stellt er ihnen in Aussicht, wenn sich die deutschen Gelehrten zu der von ihm dargelegten Sozietät entschließen, werden sie bald die andern Akademien überflügeln. Wie hier patriotischer Eifer seinen sonst so klaren Blick trübte, wie wenig die ein Vierteljahrhundert nach dem angeführten Entwurf gestiftete Akademie in Preußen in den ersten Jahrzehnten ihres Bestehens seinen überspannten Erwartungen entsprach, werden wir später sehen, wenn wir zur Charakteristik der Bildungspolitik Friedrichs I. schreiten.

Auch Leibniz war noch wie die anderen Erziehungsreformatoren und Weltbeglücker des 17. Jahrhunderts zu sehr von leidenschaftlicher Hast erfüllt und in dem Wahne befangen, daß sich eine Verbesserung des Menschengeschlechts oder einer Nation in wenigen Jahrzehnten vollbringen lasse und daß der absolute Fürst hierfür die geeignete Persönlichkeit sei. Leibnizens geniale und universale Anlage ist im Punkte der Verwirklichung seiner Pläne doch eine Schwäche. Es fehlt ihm ebenso wie den anderen Utopisten des 17. Jahrhunderts das Vermögen ganz zu ermessen, was die Wirklichkeit zu leisten vermag. Er umspannt in seinem Geiste die fernsten Ziele und erfaßt alle höchsten Gedanken, aber er vermag den Wert und die ersprießliche Kraft einer Wirksamkeit mit kleinen Anfängen und enggesteckten Grenzen für die Erreichung höchster Absichten nicht zu ermessen. Wie ganz anders ver-

führt Francke, der mit geringen, unscheinbaren Anfängen beginnt, um schließlich zu einer im wahren Sinne weltumspannenden Tätigkeit fortzuschreiten: seit den Tagen der großen Jesuitengenerale das erste wahrhaft organisatorische Genie auf dem Gebiet des Bildungswesens!

Außer der Begründung der preußischen und russischen Sozietät, zwei Körperschaften, die erst in späteren Jahrzehnten Bedeutung erlangten, hat Leibniz auf dem Gebiete des Bildungs- und Erziehungswesens keine wirkliche Leistung zu verzeichnen. Einzelne Vorschläge, die damals ganz allgemein im Schwange waren, hat er nur gelegentlich gemacht. So hat auch er wie Becher auf die Notwendigkeit eines Waisen-, oder, wie er ein andermal sagt, eines General-Werk- und Zuchthauses hingewiesen, „darin alle armen Waisen und Findelkinder ernährt, hingegen zur Arbeit und entweder Studien oder Mechanik und Kommerzien erzogen würden". In Übereinstimmung mit der im Fortschritt begriffenen pädagogischen Bewegung der Zeit, wie wir sie im Früheren näher charakterisiert, hat er den Wunsch nach öffentlichen Handwerksschulen ausgesprochen, „damit die Knaben nicht so viele Jahre unnütz durch bloße Prügel und Schläge von den Meistern zurückgehalten würden zum großen Schaden des Staats, welcher ebensoviel an Nutzen verliert, als diese an ihrem Leben; denn sie könnten nützlich sein, während jetzt ihre Kunstfertigkeit, statt beschleunigt zu werden, um so viele Jahre verspätet wird". Alles Vorschläge, die sich wie bei den anderen notwendig aus den sozialen und wirtschaftlichen Zuständen und Anschauungen der Zeit ergaben. Er äußerte sie, wie gesagt, nur beiläufig; aber in mehreren Fällen hat er sich eifrig und wiederholt bemüht, Einfluß auf das höhere Bildungswesen zu gewinnen und es seinen Ansichten entsprechend umzugestalten oder neu zu begründen. Die braunschweigischen Herzöge Johann Friedrich und Ernst August hat er um die Stelle eines Klosteraufsehers gebeten, weil er in diesem wichtigen Amte, mit dem die Besoldungen und Stipendien für die Professoren und Studenten verbunden waren, auf die Universität Helmstädt einwirken, Lehrer und Schüler zu nützlichen Arbeiten, die einen zu Entdeckungen in der Mathematik, andere zur Beschäftigung mit der Mechanik und zu Versuchen in der Physik, wieder andere zur Bearbeitung der Geschichte und Staatslehre, besonders der Landesgeschichte, eventuell zu bloßen Sammlungen ganz nach Talent und Neigung ermuntern und auf diese

Weise den alten Körper neu beleben zu können hoffte. Aber bei beiden Fürsten hat er mit seinen Anträgen kein Glück gehabt. Ebenso wenig gelang ihm ein ähnliches Anliegen bei dem Sohne Ernst Augusts, Georg Ludwig, dem nachmaligen englischen Könige Georg I., wodurch er die Erziehungsanstalt zu Ilfeld unter seine Aufsicht zu bekommen hoffte. Mit dem Vorschlage einer Fürstenakademie in Göttingen, die vor allem verhüten sollte, daß der Adel im Auslande auf Reisen seine Bildung zu holen genötigt war, fand er bekanntlich keinen Anklang.

Schon diese mißlungenen Versuche von Bildungsreform und Organisation sind ein Beweis, wie Leibnizens universaler Geist alle Teile des Erziehungs- und Bildungswesens mit großem Interesse verfolgte, weil er sie alle mit dem umfassenden Zwecke der Kultur in Zusammenhang setzte. Alle Unternehmungen nahmen seine Aufmerksamkeit in Anspruch, war es nun Erhard Weigels Tugendschule oder mochten es Franckes Anstalten sein.

Über diesen sprechen wir nachher ausführlicher, von Weigel möge hier einiges gesagt sein. Sein Name ist uns schon mehrfach begegnet. Wie Pufendorf sucht ihn auch Leibniz als Student in Jena auf, weil er die veraltete Art des Lehrbetriebs in Leipzig nicht vertragen kann und aus der von Weigel angenommenen und besonders aufs Naturrecht übertragenen mathematischen Methode tiefere Erkenntnis erwartet. Auch Weigel hat tausenderlei Ideen und Einfälle auf allen Gebieten; auch er macht viele mechanische Erfindungen. Dem Schulwesen kommen sie gleichfalls zu gute. Von einer Verbesserung der Methode darf man nicht sprechen. Die Methode ist in Deutschland während des ganzen 17. Jahrhunderts trotz Descartes und einzelner in seinem Geist wirkenden französischen Pädagogen die alte mechanische Memorierkunst, das Auswendiglernen, das Einprägen. Hier und da wird von Übung des Judiciums geredet, nichts müsse ohne Einsicht gelernt werden, und wie die so neu klingenden Fassungen seit Ratke alle lauten. Aber im wesentlichen läuft doch alles immer wieder nur auf Kunstgriffe in der Erleichterung des gedächtnismäßigen Erfassens und Behaltens hinaus. Zu dem Zwecke erdenkt man die mannigfaltigsten Mittel: Bilder, Kartenspiele u. s. w. Leibniz kennt sie auch und erwähnt sie als ganz nutzbare Dinge in seiner nova methodus. Weigel kommt nun auf ganz spaßige Einfälle, benutzt Schaukeldielen, auf denen sich die Kinder taktmäßig wiegen, Reigenbewegungen, Reiten auf mechanischen Pferdchen und dergleichen Allotria,

die schon ganz an die Spielereien Basedows und anderer Philanthropisten erinnern, um die mechanische Aneignung von lateinischen und griechischen Vokabeln, Deklination und Konjugation zu erleichtern. Die Schule will Weigel zum Lustort, das Lernen zum Spiel machen. Wie es von ihm geschieht, sind es Fehlgriffe eines berechtigten Empfindens und Wunsches, die Barbarei aus der Schule zu entfernen, den Jugendjahren ihre natürliche Fröhlichkeit und Munterkeit nicht zu verkürzen und das Lernen zu einer freudigen Tätigkeit, nicht zur quälenden Last zu machen. Kunst- und Tugendschule nannte er den spielerischen Versuch, den er in seinem Hause in Jena — er der weitbekannte Universitätsprofessor — mit kleinen Burschen seit 1684 erst in geringerem Maßstabe, dann seit 1689 in größerem Umfange gemacht hatte; Tugendschule, denn er verwarf mit der Mehrzahl seiner nachdenkenden Zeitgenossen die rein intellektualistische Richtung, wenn man den etwas hochklingenden Ausdruck für das gedächtnismäßige Aneignen dürftiger Sprachelemente gebrauchen darf, und betonte die Willensbildung. Die Erziehung hat nach Weigel zu bewirken, „daß der Wille noch frei bleibe (denn sonst wäre es kein Wille, und der Mensch wäre kein Mensch) und dennoch in natürlichen Dingen fertig und geschickt sei, daß er, was die recta ratio, die rechenschaftliche Vernunft diktiert, nicht von außen her aus Zwang, noch aus Befehl durch das Gesetz, bei Strafe des Leidens, sondern als von innen her, aus Herzens Grund, aus Liebe zu Gott und in Betrachtung seiner Liebe und Treue, als von sich selbst bei sich entschließe, so oft sich Gelegenheit dazu ereignet, solches gerne praktiziere."

Weigels Schriften über die Tugendschule hatten bei Vincentius Plack in Hamburg, der erst Sachwalter, dann seit Wiederherstellung des dortigen Gymnasiums Lehrer der praktischen Philosophie und Beredsamkeit an demselben war, das lebhafteste Interesse erweckt. Im Februar 1696 kam Weigel selbst nach Hamburg; er war häufig unterwegs, um für seine Ideen zu wirken. Die Unterredung mit Plack über den Gegenstand wurde Anlaß für diesen, mit Leibniz die Frage der Jugenderziehung brieflich zu erörtern. Es gelang ihm leicht, ihn für Weigels Bestrebungen zu interessieren. Beide versprachen sich etwas von dem Plane, eine von Hamburg ausgehende Reform der Jugenderziehung einzuleiten. Konnte es doch eine Pflanzstätte für das ganze lutherische Deutschland werden. Aber Weigel hatte kein Glück; man witterte in ihm den Pietisten.

Leibniz hatte damals schon seine Blicke auf den Zar Peter I. gerichtet. Er wollte auch Weigel sowie ein Jahr darauf Francke den Rat erteilen, sich an diesen für die Volkserziehung eingenommenen Fürsten zu wenden und schrieb in diesem Sinne an ihn. Weigel stand im 72. Jahre und starb 1699. Seine Bestrebungen fanden in Francke, der durch Neubauer in derselben Zeit etwa mit Leibniz in Berührung kam, einen bedeutenderen Vertreter, der rein aus eigener Kraft ohne Zaren- und im Anfang überhaupt ohne jede Fürstenhülfe ein epochemachendes Unternehmen schuf.

Schon aus den bisherigen Bemerkungen kann man einen Schluß auf Leibnizens Anschauungen über das Bildungswesen machen. Er steht ganz auf dem Boden der deutschen pädagogischen Bewegung des 17. Jahrhunderts; er lebt in den Ansichten der Ratichianer, des Comenius, Bechers, Raues, Morhofs, Weigels und stimmt ihnen zu; und nirgends überrascht uns betreffs des Bildungsziels und der didaktischen Mittel eine Ansicht, die nicht vor und neben ihm häufig ausgesprochen wäre und immer wiederkehrte.

In systematischer Form hat er ja seine pädagogischen Überzeugungen ebenso wenig niedergelegt, wie fast alles, was er gedacht und erörtert hat, so wenig wie seine mathematischen, philosophischen, juristischen, politischen Gedanken. Auch seine Ansichten über Erziehungs- und Bildungswesen äußert er nur gelegentlich in der nova methodus discendae docendaeque iurisprudentiae (1667/8), in einigen auf die Erziehung des jungen Boineburg bezüglichen Briefen (1673/74), in seinem Projet de l'éducation d'un prince (1693).

Zeigten uns bereits die früher dargelegten Bestrebungen Leibnizens der Errichtung einer Sozietät, einer Fürstenakademie, wie er besonders den aristokratischen Tendenzen des Bildungswesens seine Aufmerksamkeit zuwendet, so liefern uns die eben angeführten geringen Äußerungen seines pädagogischen Nachdenkens einen neuen Beweis dafür. Es war für ihn wie ein Glaubensartikel, daß das Heil der Zukunft für die Menschheit von den Fürsten und der vornehmen Gesellschaft zu erwarten sei: darin seinem jüngeren Zeitgenossen Francke ganz entgegengesetzt, der von unten herauf zu bauen beflissen war. Für den Juristen, den angehenden Staatsmann, den Fürsten hat er selbst eine Art Studienplan entwickelt

und das Bildungsziel aufgestellt; betreffs der Vorbildung des Handwerkerstandes und der unteren Volksklassen hat er sich mit gelegentlichen Bemerkungen begnügt.

Das für den Edelmann und Politiker aufgestellte Bildungsziel trägt die charakteristischen Züge der Zeit, nähert sich aber mehr dem von Morhof dargelegten enzyklopädischen als dem enger begrenzten und brauchbareren, wie es Christian Weise dem homo politicus vorzeichnet. Es ist nicht etwa bloß das eigene universale und allumfassende Vermögen Leibnizens, es ist vielmehr der enzyklopädische Trieb der Zeit, wenn in den Studienplan des künftigen Juristen, des jungen Boineburg, des späteren Herrschers so ziemlich alle wissenswerten Dinge aufgenommen werden. So empfiehlt gelegentlich auch J. Gailhard in England 1678 für den jungen Edelmann sogar Chaldäisch, Syrisch und Arabisch — Latein und Griechisch selbstverständlich. Noch immer wird — eben auch bei Leibniz — das Bildungsideal von der nur bedingt richtigen Vorstellung bestimmt, daß intellektuelle Ausbildung, Erwerb von Kenntnissen und Wissen den Menschen im innersten Wesen auc veredle. Der wahre Begriff der Erziehung und Bildung komm erst langsam daneben auf. Das Zeitalter des Intellektualismus h in Leibniz seinen letzten genialen Vertreter.

Was sich zu Leibnizens Zeit in der althergebrachten Üb zeugung ändert, ist der Bildungsinhalt, der entsprechend der Fo entwicklung von Wissenschaft und Kultur immer neuen Zuwac erfährt.

Der alte Bildungsinhalt besteht im wesentlichen in der lat nischen Sprache. Als Erkenntnismittel des klassischen Altertu wird sie seit den Tagen des Humanismus nur noch vereinzelt trieben. Sie ist die Sprache des gelehrten und meist auch des politisch Verkehrs und muß zum Zwecke des praktischen Gebrauchs erle werden. Das Griechische hat in der Allgemeinheit kaum je e andere Bedeutung in Deutschland gehabt, als wie sie die Spra des Neuen Testaments erfordert. Die Bibel in der Ursprache le zu können ist ein Ziel, das Ratke mit in den Plan seiner Bildun reform aufnimmt; und so taucht im 17. Jahrhundert wiederholt Forderung auf, daß außer dem Lateinischen so viel von Griechi und Hebräisch zu lernen sei, „als zum Verständnis des Alten u Neuen Testaments nötig ist." Mit diesen Worten bezeichnet Leib das Lehrziel in seiner nova methodus. Sein Prinz ist von die Forderung ausgenommen; aber Latein muß er auch können.

Alle pädagogischen Neuerer seit Montaigne und Ascham sind
darin einig, daß die Sprache durch den Gebrauch gelernt
den müsse. Wie dies im einzelnen einzurichten sei, darüber
en die Ansichten, die zum Teil recht wunderlich sind, aus-
nder. Daß man nicht mit der Grammatik anfangen dürfe,
dern sie nur gelegentlich herbeiziehen und gesprächsweise ein-
chen müsse, daß die Sprache durch den mündlichen Gebrauch
. durch Lektüre zu erlernen sei, ist auch seine Ansicht.

Von der erziehlichen Bedeutung des Altertums ist in Leibnizens
lungsplane nirgends die Rede. Er selbst beherrschte ja beide
ssischen Sprachen seit früher Kindheit, das Lateinische bis zu
virtuoser Vollendung, daß seine Lehrer eine Zeitlang glaubten,
werde ein Poet werden; in der Literatur besaß schon der Knabe
staunenswerte Belesenheit; und frühe empfand er, „daß die
n mit ihren männlichen, großartigen, lebendigen und die Dinge
chsam überragenden und das ganze menschliche Leben wie in
m Gemälde zusammenfassenden Gedanken, ferner mit ihre
irlichen, klaren, fließenden und den Sachen gemäßen Ausdrucks
se ganz andere Bewegungen und Gefühle in den Gemütern er-
gen", als die zu seiner Zeit den Büchermarkt beherrschenden
schen Schriften „mit ihrem aufgeblasenen nichtssagenden
eschwulst oder mit ihren zusammengeflickten, nur Fremdes
derholenden Lappen ohne Anmut, ohne Saft und Kraft, ohne allen
zen für das Leben". Leibnizens Lebensstimmung ruht auf dem
nde jener aus christlichen, römisch-stoischen und neuplatonischen
nenten bestehenden Überzeugung und Weltanschauung, die seit
Tagen des Humanismus abseits von der herrschenden Kirche
der Zwietracht der Konfessionen immer von einzelnen be-
tenden Geistern festgehalten worden war: ein heroisches Lebens-
ihl, das er gelegentlich charakteristischerweise mit virgilianisch
eichnet. Trotzdem weist er der ethischen Seite des Römertums
ien Platz in seinen Bildungsplänen an, geschweige daß er des
chischen Altertums in seiner erziehlichen Bedeutung Erwähnung
. Die Beschäftigung mit den Alten dient wesentlich der Er-
ung der Sprache, zumal der lateinischen, die im Gegensatz zu
lebenden den Vorzug bietet, daß sie unabhängig vom Wechsel
Zeiten ist, und wer sich ihrer bedient, noch „nach Jahrhun-
ten Ansehen und Ruhm genießen wird".

Das ist vielleicht das Merkwürdigste an Leibniz, daß er un-
üdlich die beiden Seiten der wissenschaftlichen Kultur betont

und ihre Pflege gefordert hat. In Deutschland waren die Geisteswissenschaften, um diesen jetzt so beliebten Ausdruck auf einen des Geistes nur allzu sehr ermangelnden Betrieb der Wissenschaft anzuwenden, mit Energie und gänzlicher Vernachlässigung der Naturwissenschaften gepflegt worden. Leibniz hat die Philosophie, Natur, Mathematik und die mechanischen Künste einerseits, die Geschichte, das Altertum, die Beredsamkeit und die Poesie andrerseits als gleichberechtigt nebeneinandergestellt. Er hat den Zustand der Zersplitterung und gegenseitigen Mißachtung der Gelehrten häufig, besonders in den Briefen an den schon genannten Plack in Hamburg beklagt; er hat es gerügt, daß die Mathematiker die „literas elegantiores“ für grammatische Spielereien hielten, die Subtilität mathematischen Denkens wieder von den Empirikern verlacht würde, der Staatsmann schließlich dies alles mit stolzen Augenbrauen betrachte und Torheit nenne. Den Zusammenhang des Wissens, die Notwendigkeit, in die Erkenntnis von Natur und Geschichte gleichmäßig einzudringen, um zu klarer Auffassung der Dinge zu kommen, hat niemand lebendiger in sich gefühlt und niemand energischer zum Ausdruck gebracht als Leibniz. Aber er hat nicht die Organisation dieser beiden mächtigen Wissensgebiete unternommen, um sie für den Bildungs- und Unterrichtsbetrieb fruchtbar zu machen, und er hat auch keinen Nachfolger und Schüler gefunden, der, durch die Grundidee seines Meisters angeregt, dazu im stande gewesen wäre. So wie das Unterrichtssystem bei Leibniz zum Ausdruck kam, behielt es den unzusammenhängenden Eindruck enzyclopädisch-unorganischen Wissens, wie dies überhaupt dem siebzehnten Jahrhundert eigentümlich war. Die Arbeit des ganzen achtzehnten Jahrhunderts war nötig, um einzeln und je für sich die Massen der beiden Wissensgebiete der geschichtlichen und natürlichen Welt zu organisieren. Erst dann konnte eine Verbindung beider im Unterrichtswesen langsam erstrebt werden.

Aus alledem gewinnen wir den Eindruck, daß Leibniz eine Vermittlungsfigur ist zwischen dem 17. und dem 18. Jahrhundert. Er trägt ein rückwärts und ein vorwärts gewandtes Antlitz. Und sollte noch ein Zweifel darüber obwalten, so zeigt es seine Auffassung der Wissenschaft, ihres Ursprungs, Wesens und Zwecks. Deutlich hat er hierin die alte transszendente Beurteilung ihrer göttlichen Beziehung mit der modernen der Welt und Praxis zugewandten zu verbinden gesucht. Leibniz hat die Formel geprägt, daß die Wissenschaft zur Ehre Gottes und zum Glück der Menschen

diene, die dann das Schibboleth der Franckeschen Pädagogik geworden ist. Wie er in der Theodicee Welt und Natur als einen die Gottheit verherrlichenden Zweckzusammenhang erfaßte, so bestand ihm der größte Nutzen des Wissens darin, daß es der Religion diene; und mit der Forderung, daß es für die materielle Verbesserung des Menschengeschlechts verwertet werde, verbindet er die auch bei Becher begegnende Vorstellung von mystischem Anstrich, daß die Erkenntnis zur Weisheit und Glückseligkeit, zum wahren Lebensglück führe.

Eben zur selben Zeit prägt Locke einen Begriff von Bildung, der die Zukunft in sich trägt.

2.

Locke ist zwar 14 Jahre vor Leibniz geboren und stirbt 12 Jahre früher; aber seine literarische Wirksamkeit fällt in die hohen Mannesjahre, und er wird weiteren Kreisen erst bekannt, da Leibnizens Name schon durch die ganze gebildete und gelehrte Welt getragen ist. Sein Versuch über den menschlichen Verstand erscheint, als er 58 Jahr alt ist (1690), und 3 Jahr später veröffentlicht er seine „Gedanken über Erziehung". In Frankreich macht zwar Costes Übersetzung schon 1695 mit dem Buch bekannt; in Deutschland dagegen beginnen seine Ideen kaum vor dem Anfange des 18. Jahrhunderts langsam zu wirken und erfahren ihre volle Würdigung erst unter dem tiefen Einfluß, den Rousseaus Anschauungen üben.

Locke ist der erste moderne pädagogische Schriftsteller, der die Erziehung des Zöglings in den Mittelpunkt rückt und die intellektuelle Ausbildung diesem Ziel völlig unterordnet; und er bringt die Ausbildung der Urteilsfähigkeit gegenüber der Gedächtniskultur zu der ihr gebührenden Stellung.

Um diese neue Forderung in ihrer geschichtlichen Bedeutung genauer zu würdigen, weisen wir auf folgende, zum Teil schon früher angedeutete Tatsachen hin. Seit Aristoteles lautet die sich einförmig immer wiederholende Formel, in der das Ziel aller Pädagogik ausgedrückt wird: Bildung des Verstandes und Erziehung des Willens. Aber der bei Aristoteles damit verbundene Sinn einer aristokratischen Ausbildung vornehmen Menschentums geht im christlichen Zeitalter nach einem kurzen Wiederaufleben bei italienischen Humanisten um so schneller verloren, je stärker sich die Lehre von der Willensohnmacht und Unfreiheit des Menschen die Herrschaft

erringt; und wenn auch mechanisch die Formel noch wiederkehrt, so ist doch nur die intellektualistische Ausbildung das in der Praxis herrschende Moment. So ist es im wesentlichen auch noch bei Leibniz; denn die Erwerbung von Kenntnissen ist auch für ihn noch die Hauptsache.

In der Geschichte so wenig wie in der Natur gibt es plötzliche Übergänge. Plötzlich scheinen sie nur dem oberflächlichen Blicke. Allmählich und nur vereinzelt zeigen sich die Vorboten neuer Erscheinungen. Mit der Abkehr vom Konfessionalismus und Dogmatismus in den christlichen Kirchen während des 17. Jahrhunderts beobachten wir gleichzeitig den Versuch, die Sittlichkeit von der Theologie zu trennen, sie auf eine neue selbständige in der Natur des Menschen begründete Basis zu stellen, das Moment des Willens hervorzuheben und die Pflege der Tugend als pädagogische Forderung aufzustellen. In der wissenschaftlichen Theorie sind Kalixt und die Engländer, in der Praxis die Gothaer Pädagogenschule, St. Cyran in Port Royal, Erhard Weigel mit seiner Tugendschule vereinzelte Vertreter dieser Bestrebungen.

Aber gerade das ist nun merkwürdig zu sehen, wie in der pietistischen Bewegung, die im weiteren Verlaufe der angedeuteten Entwicklung liegt und darin einen Höhepunkt darstellt, der Gedanke der moralischen Erziehung eine völlig andere Verwirklichung erfährt als bei dem englischen Philosophen und Pädagogen. Locke und Francke: beide sind sie von der Überzeugung durchdrungen, daß die Ausbildung des Willens, die Erziehung zur Tugend das wesentliche Ziel des Pädagogen sei; und doch ist das Ideal, in dem ihnen die Vollendung ihres Strebens vorschwebt, bei beiden grundverschieden. Wir wenden uns zunächst wieder Locke zu.

Seine neue Auffassung vom Zwecke aller pädagogischen Einwirkung auf den Zögling spricht sich schon in der äußeren Anordnung der wichtigsten Grundgedanken seiner Schrift aus. Läßt sich auch im einzelnen keine bewußte klare Disposition verfolgen, macht vielmehr alles da den Eindruck leicht und sorglos hingeworfener unzusammenhängender, sich hier und da auch wiederholender Aperçus, so zeigt doch die Schrift in ihren wesentlichen Bestandteilen eine beabsichtigte, in der Überzeugung des Verfassers beruhende Anordnung der Ideen.

Ganz zuletzt, mehr nur nebenbei spricht Locke von den zu erwerbenden Kenntnissen; den weitaus größten Teil des Buches nimmt die Erziehung des Zöglings und zwar die leibliche und sitt-

liche ein. So modern uns Locke auf jeder Zeile in seiner Auffassung und in seiner Schreibart anmutet, so wenig er die Erlernung der klassischen Sprachen für den Gebildeten — beim zukünftigen Gelehrten ist's eine andere Sache — für notwendig hält: so sehr verrät doch gerade er in seinen pädagogischen Anschauungen und in seiner psychologischen Auffassung der Menschennatur beständig den engen Zusammenhang mit den Alten, vor allem mit Seneca und Quintilian und mit den auf ihnen beruhenden grossen Renaissanceerziehern und Theoretikern, einem Paolo Vergerio, Vittorino Rambaldone, Maffeo Vegio, endlich mit Montaigne und Baltasar Gracian. Gemeinsam ist ihm mit diesen, daß er den Begriff einer aristokratischen weltmännischen Bildung hervorhebt, daß er eine vernunftgemäße Pflege des Körpers betont und auf anstandsvolle, den Zwecken einer vornehmen Geselligkeit entsprechende Erziehung Wert legt.

In doppelter Beziehung tritt er zu den nicht bloß in England geltenden pädagogischen Anschauungen des 17. Jahrhunderts in schärfsten Gegensatz. Er bestreitet der herrschenden Gelehrtenkultur den von ihr beanspruchten einzigartigen Wert und stellt sein Ideal des gebildeten Mannes daneben, und er setzt an die Stelle der bisherigen Vorstellung des Gentleman eine neue auf seinem Begriff der Bildung beruhende Auffassung.

Lockes Ansicht von Bildung tritt jeder Berufserziehung entgegen, also auch der Erziehung zum Gelehrtenberuf. Sie hat den Menschen, zunächst ohne irgendwelche praktische Rücksichten im Sinne. Es ist eine einseitige Auffassung von Lockes Anschauungen, wenn ihm nur Utilitätsrücksichten bei seinem Erziehungszweck untergeschoben werden, wie dies z. B. von Raumer und auch noch von Compayré geschieht. Diese Meinung bleibt an nebensächlichen Äußerungen Lockes hängen und trifft nicht den Kern seiner Aussagen. Gerade daraus, daß dieser zunächst von allen praktischen Zielen absieht und das rein Menschliche so stark betont, wie niemand vor ihm, erklärt sich der tiefe Einfluß, den er auf Rousseau geübt hat. Die auf der Abhärtung des Leibes, der naturgemäßen Pflege der Gesundheit, ferner in der sittlich und geistig gesunden Verfassung beruhende Glückseligkeit des Menschen ist ihm der Zweck der Erziehung: der Zweck der Erziehung im wesentlichen für alle Menschen, im besonderen aber für den Gentleman, den vornehmen Mann.

Indem er sich gegen die Allgemeinheit der Gelehrtenkultur wendet, richtet er sich auch zum Teil schon gegen die bisherige Erziehung des Gentleman. Peacham, Milton, der schon genannte Gailhard stehen vorwiegend auf dem intellektualistischen Standpunkte und sehen auch für den Gentleman das Ziel der Erziehung in der Aneignung eines möglichst vielseitigen enzyklopädischen Wissens. Das also verwirft Locke, namentlich die grammatische Belehrung in den alten Sprachen, die nur für den Gelehrten von Wert ist. Latein muß natürlich gelernt werden, denn ohne dies kann in jener Zeit kein Gebildeter auskommen.

Aber Locke scheidet nicht bloß den Gentleman vom Gelehrten, er vertieft auch den äußerlichen Begriff des ersteren; er setzt der bisherigen Erziehung, die auf äußerliche Manieren und Aneignung einer oberflächlichen enzyklopädischen Bildung sowie körperlicher Virtuosität bedacht ist, das Ideal einer Vornehmheit entgegen, die auf der Schönheit und Sauberkeit der Gesinnung beruht. Vornehmheit ist zum Teil schon bei Locke jene harmonische, ästhetisch-moralische Gleichgewichtsstimmung, die dann in Hutchesons Moral ihre tiefere Begründung und in typsich werdenden Erscheinungen wie Shaftesbury ihre charakteristische Ausgestaltung erfährt. Die für die Geselligkeit notwendige Wohlanständigkeit ergibt sich aus der natürlichen Schönheit des Gemüts.

Aber freilich ist es damit für den Gentlemann nicht genug. Jetzt kommen wir zu dem Momente, das von anderen mit Vorliebe in den Vordergrund geschoben worden ist und Anlaß zu Lockes Charakteristik als Utilitarist gegeben hat. In leicht mißverständlicher, vielleicht zu scharfer, durch den Gegensatz bedingter Betonung hebt Locke für den gebildeten Mann die Kenntnis der Welt hervor. Weltklugheit, Menschenkenntnis sind unumgängliche Erfordernisse für den Mann. Die Menschen richtig beurteilen, seine Angelegenheiten mit ihnen richtig führen zu können, ist wichtiger als in modo et figura zu schließen oder seinen Kopf mit den nebelhaften Spekulationen der Naturphilosophie und Metaphysik anzufüllen, ja sogar nützlicher als in griechischen und römischen Schriftstellern gut bewandert zu sein, obgleich das für einen Edelmann viel schätzbarer ist, als ein guter Peripatetiker oder Kartesianer zu sein; denn die Alten haben die Menschen richtig beobachtet und geschildert. Wie nahe ist doch Locke der richtigen Beurteilung des Altertums für die Jugendbildung, wie weit eilt er mit dieser einzigen Bemerkung seiner Zeit voraus! Wäre der klas-

:he Betrieb zu seiner Zeit in Eton College, Westminsterschool, ı Colleges von Oxford und Cambridge nicht zu sinnlos gewesen: cke hätte wohl den richtigen Standpunkt gegenüber dem Altern gefunden.

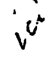
Es ist ganz deutlich, was Locke in der bisherigen geistigen Ausdung vermißt: es ist die Erziehung zur Urteilsfähigkeit. Wollte man h hier auf die ersten tieferen Anregungen dieses neuen wichtigen hr- und Erziehungszwecks von so unendlicher Tragweite einlassen, ın müßte, wie schon oben angedeutet, bis auf Descartes zurückhen, der die Unterscheidung des Wahren und Falschen, die klare d deutliche Erfassung des Begriffes als das wesentliche Merkmal r Erkenntnis bezeichnete und dadurch auch der künftigen Pädagik den Weg zu einer richtigeren und naturgemäßeren Ausbilng des Zöglings wies. Man müßte zeigen, mit welchem pädagischen Geschick die Männer von Port Royal, Nicole, Arnauld ıon in den fünfziger und sechziger Jahren des Jahrhunderts ıktisch und theoretisch der Anregung Descartes' gefolgt sind, ɜ der Prinzenerzieher Claude Fleury wenige Jahre vor der Verentlichung von Lockes Schriften in seiner „Auswahl und Methode : Studien“ (1686) auf Grund davon eine ausführliche systema:he Darstellung versucht hat. Sie alle heben mit starker Beung die Notwendigkeit in der Ausbildung des Urteils hervor, ner aber so scharf wie Nicole, dieser hervorragendste franzö:he Pädagog des 17. Jahrhunderts. „Es gibt nichts Schätzbareres den bon sens und die richtige Fähigkeit des Geistes in der .terscheidung des Wahren vom Falschen. Alle anderen Eigenıaften des Geistes haben ein beschränktes Gebiet der Verwenng; aber die Genauigkeit des vernünftigen Denkens ist in allen ilen und auf allen Gebieten des Lebens allgemein nutzbringend. müßte die hauptsächlichste Beschäftigung sein, sein Urteil zu den und es möglichst exakt zu machen; und danach müßte der ßte Teil unserer Studien streben. Man bedient sich der Vernft als eines Mittels, die Wissenschaften zu erwerben; und man lte sich umgekehrt der Wissenschaften als eines Mittels benen, um seine Vernunft zu vervollkommnen“.

Und das ist ja auch die eigentliche Meinung Lockes, daß das issen im Dienste der Erziehung, der sittlichen und geistigen zu hen hat. Indem er sich nun aber mit aller Schärfe gegen die e Art wendet, verwirft er mit der früheren Gedächtnismethode, m Drill im Versemachen und im Disputieren auch die gram-

matische Behandlung der Sprache, und wie fast alle Neuerer des 17. Jahrhunderts will auch Locke, daß die Sprache durch den Gebrauch erlernt werde. Das ist der natürliche Gang auch bei Erlernung der Muttersprache.

Damit haben wir das innerste Wesen von Lockes Methode und das Geheimnis seiner ungemeinen Wirkung auf die Folgezeit berührt. Er sucht die Erziehung auf die einfachsten natürlichen Mittel zurückzuführen. In der sittlichen Erziehung und dem anständigen Lebenswandel sind alle Lehren und spitzfindigen Regeln ebenso nutzlos wie übelangebrachte Zurechtweisungen. Die wichtigsten Faktoren der Erziehung sind Gewohnheit und Übung. Diese auch schon von Aristoteles angegebenen Mittel sind von niemand vor Locke so eifrig betont und so eingehend erörtert worden. Nicht das hat Nutzen, wenn man Verhaltungsmaßregeln dem Gedächtnis einprägt, sondern wenn man eine Sache, die falsch gemacht ist, wieder und wieder tun läßt, bis sie recht gemacht wird. Man befestigt Grundsätze nur durch unerläßliche Übung; und man führe selbst so viel wie möglich die Gelegenheit zu der Übung herbei.

Lockes Erziehungsgrundsätze waren zwar mit Rücksicht auf den künftigen Gentleman niedergeschrieben: aber zur allgemeineren Geltung kamen sie zunächst in den bürgerlichen Kreisen, wo seine Betonung von Vernunft, Einfachheit und Natur in der Kindererziehung lebhafte Zustimmung fand. Die am Anfange des 18. Jahrhunderts auftauchenden moralischen Wochenschriften wurden eifrige Vertreter von Lockes Bestrebungen. Aber bevor wir uns dieser Erscheinung zuwenden, haben wir noch August Hermann Francke und seine Schulorganisation zu betrachten.



Zweites Kapitel.

Das enzyklopädisch-religiöse Ideal August Hermann Franckes und die Fragemethode Hübners.

1.

Leibniz ist über Pläne und Entwürfe, im besten Fall ergebnislos verlaufende Ansätze nicht hinausgekommen, Locke war nach seiner ablehnenden Haltung gegen die öffentliche Erziehung nicht dazu angetan, seinen wertvollen und zukunftreichen Ideen auch durch eine Organisation Nachdruck und Verwirklichung zu ver-

ihen. All die Bildungs- und Kulturbestrebungen, die damals bendig waren, nicht bloß allmählich organisch zusammengefaßt, cht bloß im Sinne der Zeit verwertbar gemacht, sondern auf die ıgenderziehung angewendet und einen unvergleichlichen Schulıfbau 'geschaffen zu haben, ist das Verdienst August Hermann ranckes. An wissenschaftlichem Genie mit Leibniz gar nicht ı vergleichen, übertrifft er ihn an organisatorischem Talent und t, wovon jener gar nichts hat, im großen Sinne des Wortes ein ädagog, einer, wie es Comenius war, und wie es dann Pestalozzi ewesen ist. Freilich seine Größe liegt nicht in der Neuheit gend welcher pädagogischen Auffassungen — Locke leistet darin elmehr als er —, aber er besitzt, was ein unentbehrliches notendiges Moment jedes wahrhaften und echten Erziehers ist, das efühl für die Kindesseele, die Überzeugung, daß sie etwas Wertılles sei, und er hat den Glauben, daß sie der Besserung bedürftig ıd fähig sei.

Franckes erzieherische Tätigkeit bricht ganz spontan hervor. o er Gelegenheit hat, beginnt er zu erziehen und zu belehren; ıd ganz wie von selbst kommt er auf diese Weise zu den weitrkendsten Erfolgen. In Hamburg übernimmt der Fünfundzwangjährige während seines vierteljährigen Aufenthalts einige Kinder ıd gelangt im Verkehr mit ihnen zur Erkenntnis der gewöhnhen Mängel des Informierens. Ein Jahr darauf, 1689, legt er e neugewonnenen Erfahrungen in seiner Schrift: De informatione tatis puerilis et pubescentis nieder. Als er Diakonus in Erfurt , finden sich eines Tages einige Mädchen von 8 bis 9 Jahren i ihm ein und bitten ihn, sie aus seiner Predigt, die sie gehört, . prüfen. Er geht auf ihren Wunsch dann ein, findet an den indern, wie er an Spener schreibt, bald seines Herzens Lust und ünscht, wie es im selben Briefe weiter heißt, „daß der Herr das erz der Eltern zu den Kindern bekehren werde.“ Seine katecheıchen Übungen und Bibelbelehrungen erstrecken sich über den kindehen Kreis hinaus; und die Zahl der Erwachsenen wächst bald , daß er seine Lektionen aus der Privatwohnung in die nahe gegene Augustinerschule verlegen muß. Ein Vergleich mit Spener, essen Geist ja in alledem, was wir hier von Franckes Erfahrungen ören, waltet, der aber nicht diese Erfolge aufzuweisen hat, lehrt uns, ıß außer der frommen Gesinnung und vernünftigen Betrachtungseise vor allem die hervorragende pädagogische Begabung das Geeimnis seines mächtig anwachsenden Wirkens ist. Aber das alles

tritt in Schatten gegen die wunderbar schnell sich entwickelnde Schöpfung in Glaucha bei Halle, nachdem Francke nach langem mühseligen Ringen mit seinen orthodoxen Gegnern gegen die Mitte der neunziger Jahre zum Siege gelangt war und die von ihm vertretene religiöse Lebensanschauung ihre Herrschaft anzutreten im Begriffe stand.

In den „segensvollen Fußstapfen des noch lebenden und waltenden liebreichen und getreuen Gottes“ hat Francke selbst über die Entstehung berichtet. Danach sind die Einzelvorgänge häufig erzählt worden: wie er in seiner Armenbüchse einst — es war gegen Ostern 1695 — eine größere Summe fand, von der man „etwas Rechtes stiften“ müsse, wie er einen Studenten beauftragte, für 6 Groschen wöchentlich die armen Kinder zwei Stunden täglich zu unterweisen, diesen Bücher kaufte, welche Enttäuschungen er dabei erfuhr, wie er sich aber nicht abschrecken ließ, sondern auf neue Mittel sann, die verwahrlosten Armenkinder zu Menschen zu erziehen, wie ihn reichlicher zuströmende Unterstützungen in den Stand setzten, auch Almosen zu geben und so die Kinder an die Schule zu gewöhnen. Bürger fangen an, gegen Entgelt Francke ihre Kinder zum Unterricht zu übergeben. Der bisherige Raum wird zu eng. Er mietet ein Haus neben der Pfarrwohnung, trennt die armen von den zahlenden Kindern, vermehrt die Unterrichtsstundenzahl. Die Grundlagen der Armenschule und der Bürgerschule sind geschaffen.

Weiter: 1695 geht man ihn von anderwärts her — es war Gandersheim, woher der eben nach Halle gekommene Freylinghausen stammte — um Erzieher an. Er vermag die Wünsche nicht zu befriedigen, erbietet sich aber, die Kinder zu sich zu nehmen und für ihre Erziehung zu sorgen. Es sind drei: eins vom Adel, zwei bürgerliche. Andere kommen hinzu, und es entsteht die Anstalt, die 1696 den Namen Pädagogium erhält.

Die Einsicht, daß nur dauernde Fürsorge und Beaufsichtigung die verwahrlosten Kinder zu bessern vermag, veranlaßt ihn im Herbst 1695, sich vier, zum Teil verwaister anzunehmen und sie christlichen Leuten für je einen halben Taler zur Pflege und Erziehung zu übergeben. Größere Zuwendungen ermöglichen den Ankauf des schon erwähnten Hauses, ferner Neubauten; und Pfingsten 1696 werden die inzwischen auf 12 angewachsenen Kinder unter der Pflege Neubauers zusammengetan; der Grund zum Waisenhause ist gleichfalls gelegt.

Dies kommt auch den Theologie-Studierenden zu gute, die schon bisher aus einem ihm dazu überwiesenen Fonds Geldunterstützungen bekommen hatten. 24 Studenten erhalten im Waisenhaus von nun an Freitisch, werden einer bestimmten Aufsicht und Ordnung unterworfen und bilden den Stamm des Seminarium praeceptorum.

Dieser schon recht ansehnliche Komplex von Erziehungsanstalten erhielt im Herbst 1697 noch eine Erweiterung durch Errichtung einer lateinischen Schule, die für die Studien vorbereiten sollte, und endlich Anfang des folgenden Jahres durch Eröffnung eines Erziehungsinstituts für Mädchen höherer und wohlhabender Stände, des sogenannten Gynaeceums. Dies ging jedoch bald ein; dagegen entwickelten sich alle anderen Anstalten trotz der noch wiederholt hervorbrechenden Angriffe der Orthodoxen so stattlich, daß eine königliche Kabinetsorder von 1702 die zum Teil früher erteilten Privilegien erneuerte und beträchtlich erweiterte. Das Pädagogium erhielt das Recht, sich als königliches bezeichnen zu dürfen. Diese Order war die Grundlage der Verfassung der Franckeschen Stiftungen.

Wenn wir von der Erziehungsanstalt „für Herrenstandes, adliger und sonst fürnehmer Leute Töchter“ absehen, bestanden im Jahre 1698 wirklich: das Pädagogium, die lateinische Schule, die Bürgerschule und die Armenschule. Die so glücklich begonnenen Anfänge ermunterten Francke zu weiteren Entwürfen. Wir müssen sie beachten, weil sie für die Beurteilung seiner Anschauungen über Schulorganisation und Bildungsziel zu wichtig sind, wiewohl sie Pläne blieben. Im genannten Jahre entwarf er das Projekt einer Anstalt zur Erziehung der Söhne vom Herrenstande, Adel und von vornehmen Leuten mit ausführlichen und bestimmten Angaben über Einrichtung und Lehrplan und ferner eines besonderen Pädagogiums für diejenigen Kinder, „welche nur im Schreiben, Rechnen, Lateinischen, Französischen und in der Ökonomie angeführet werden und die Studien nicht kontinuieren, sondern zur Aufwartung fürnehmer Herren, zur Schreiberei, zur Kaufmannschaft, Verwaltung der Landgüter und nützlichen Künsten gebraucht werden sollen“.

Hier tritt sofort als wesentliches Merkmal all dieser Unternehmungen und Schulentwürfe entgegen: das Ziel der Standes- und Berufserziehung. Die Auffassung, die wir bei Gelegenheit der Betrachtung der Ritterakademien dargelegt, daß die verschiedenen

Stände eine ihrer verschiedenen Herkunft und Bestimmung entsprechende abgesonderte Vorbereitung nötig haben, gilt im 17. und 18. Jahrhundert als ganz selbstverständlich und beherrscht auch Franckes Einteilung bei seiner Schulgründung und weiter geplanten Organisation. Neben der gelehrten Unterweisung hat die Adelserziehung selbständige Bedeutung und Ausgestaltung erhalten. Für die berufsgemäße Vorbereitung des Handwerkers sind seit der Mitte des siebzehnten Jahrhunderts immer wieder Stimmen eingetreten. Die Kinder der Armen und Verwahrlosten erregen schon frühe die Aufmerksamkeit der um die materielle und sittliche Wohlfahrt besorgten Politiker. Sie sind sämtlich in der Schulorganisation Franckes mit eigens für sie bestimmten Schulen und Anstalten bedacht. Zum ersten Male taucht dabei auch der Plan auf, für die nicht dem Studium und auch nicht dem Handwerk bestimmten bürgerlichen Kinder eine besondere Schule zu schaffen. Das Problem der Ausbildung der dem Bürgerstande angehörigen Kinder erhielt eine schärfere Formulierung. Aber der Stand mußte sich erst zu größerer Bedeutung entwickeln, die gewerblichen Berufe erst bestimmter gestalten, ehe die Frage der Vorbildung und Schulgründung ihrer Lösung näher geführt werden konnte.

Auch die innere Einrichtung der von Francke gegründeten Anstalten trägt den Stempel seines großen organisatorischen Talents. Zunächst das allgemeine Ziel der Erziehung! Sie dient der Ehre Gottes, der praktischen Vorbereitung für das Gemeinwohl; sie wird erreicht durch Bändigung des Willens und durch Unterweisung. Es sind Gedanken und Bestrebungen, wie sie vor und neben Francke lebendig sind; aber wie sie bei ihm zum Ausdruck gelangen, fremdartige Tendenzen assimilieren und der herrschenden Idee dienstbar machen, ferner in Schulorganisationen und Lehrordnungen Ausgestaltung erfahren, werden sie für die nächsten Jahrzehnte von mächtiger Wirksamkeit auf die Entwicklung des Bildungswesens. Und doch liegt darin etwas Vergangenes, Überlebtes. Die pietistische Bewegung ist der letzte grandiose Versuch, das gesamte Leben in Theorie und Praxis, in Wissenschaft und Anwendung dem religiösen Erleben unterzuordnen. In der Beurteilung des Weltlichen und Irdischen wird sie weder dem natürlichen Empfinden in der Reformation, noch der im steten Wachstum begriffenen Diesseitsstimmung des siebzehnten Jahrhunderts gerecht.

Im Mittelalter erhebt die Kirche den Anspruch, alle Kultur in

hren Dienst zu zwingen, im 16. und 17. Jahrhundert ist die Theoogie die Wissen und Leben beherrschende Macht; in der pietistischen Bewegung unterliegt alles dem Zwange einer verengten Auffassung von Religion. „Die Ehre Gottes muß in allen Dingen, aber absonderlich in Auferziehung und Unterweisung der Kinder als der Hauptzweck immer für Augen sein, sowohl dem Praeceptori als dem Untergebenen selbst"; so lautet der erste Satz von Franckes „kurzem und einfältigem Unterricht". Hat Schleiermacher später die Frömmigkeit an der gesunden Auffassung und Äußerung des Lebens gemessen und alle gesunden Empfindungen als fromm bezeichnet, so wird von Francke ein vorgefaßter und beschränkter Begriff von Religion auf das Dasein übertragen und die dazu nicht passende Wirklichkeit verneint. Nie ist die Verherrlichung Gottes durch den Menschen mit solcher Emphase in den Vordergrund gerückt, nie ist Gott so in die Kleinlichkeit des alltäglichen Lebens herabgezerrt und bedeutungslos gemacht worden. Die Überzeugung von der allgemeinen Abhängigkeit aller Wissenschaften von der Theologie wird zu einer methodischen, sich ins Kleinste verirrenden Anwendung religiöser Betrachtungsweise auf die einzelnen Gegenstände.

Während ringsherum eine rege Bewegung im Wachsen begriffen ist, die auf einzelnen wissenschaftlichen Gebieten, in der Geschichte, ferner der Staatswissenschaft die theologische und religiöse Befreiung schon vollzogen hat, auf andern, wie der Philosophie, der klassischen Philologie zu vollziehen langsam im Begriffe steht, unternimmt der Pietismus noch einmal die gewaltsame Unterordnung alles Wissens und Lebens unter den religiösen Gesichtspunkt. Zumal im Unterricht! Die Belehrung in der Astronomie hat den Zweck, daß sich die Kinder „über die Weisheit, Allmacht und Unendlichkeit Gottes verwundern lernen, als welche sich in der Größe, in der Menge und in der Ordnung der himmlischen Körper herrlich zu erkennen giebet". Bei der später angeordneten Lektüre der Zeitungen soll immer Gelegenheit genommen werden, „die Regierung und Gerichte Gottes zu zeigen und die Schüler zur Furcht Gottes zu ermahnen". Auf dem Spaziergange über das Feld soll der Präzeptor „nützliche und erbauliche Geschichten erzählen oder sonst etwas aus der Physik von den Geschöpfen und Werken Gottes vorsagen". Und die vielen täglichen Gebet-, Erbauungs-, Katechismus-, Bibelstunden sind bekannt genug.

Weil aber das Eigentümliche dieser Frömmigkeit nicht

Kontemplation und Weltflucht ist, so kommt auch die Arbeit zu ihrem Recht; Ziel der Erziehung ist praktische Verwendbarkeit des Zöglings im Gemeinwohl. Der starke Einfluß des utilitaristischen Moments, wie es in der Auffassung von der Bedeutung des Staat und des wirtschaftlichen Lebens zum Ausdruck kommt, verminde die Gefahr der Übertreibung des religiösen Moments und siche der Bewegung für die nächste Zukunft ihre Bedeutung. „Währen nach der gewöhnlichen Sitte", heißt es in den praecipua capit von Francke, „in den Schulen die heranreifende Jugend mehr zu Betrachtung der Dinge als zum Handeln herangebildet wird, s wird hier vorzugsweise alles zu einem für die praktische Tätigke tauglichen und zum Nutzen, wie für die einzelne Person geeignete Leben hingelenkt".

Im Verlaufe der letzten pädagogischen Entwicklung haben w das intellektualistische Moment immer mehr zurücktreten sehe Die Theorie beginnt die Erziehung des Willens mit Nachdru hervorzuheben. In Wirklichkeit freilich bleibt es noch immer bei Lernen; mit der Erziehung ist es nicht weit her. Aber diese g winnt doch an Bedeutung und erzwingt sich in der pädagogisch Erörterung immer stärkere Beachtung. Sind doch auch sch ganz gegensätzliche, auf grundverschiedener Auffassung von d Menschennatur beruhende Meinungen über Inhalt und Mittel d Erziehung vorhanden. Man denke an das freie heitere Bildung ideal von Locke und vergleiche damit nur die auf der Überze gung von der Sündhaftigkeit der Menschennatur und Schlecht keit des Willens basierende Anschauung von Francke. Man e innere sich der von Locke empfohlenen Erziehung zur Welt- u Lebensklugheit und betrachte dann die von Francke vertrete christliche Klugheit. Zwei in jeder Hinsicht ganz entgegengeset Bildungsziele.

Francke will, von Mißtrauen gegen die freiheitlichen Regung der Kindesnatur beherrscht, „daß der natürliche Eigenwille g brochen werde", und umgibt den Zögling mit einer immer während Aufsicht; und dieser Meinung entsprechend versteht er unter d zu erstrebenden christlichen Klugheit eine Klugheit, die „alle Selbstlaufen und menschlichen Anschlägen feind ist und nicht b gehret, eigenen Willen und eigene Gedanken des Herzens zu vo bringen, sondern durch Nachfolge des Herrn Jesu zu tun den Will der Vaters, daher sie auch einfältiglich den Wegen Gottes folgt, d erkannten Willen Gottes getrost und unerschrocken verrichtet."

Bei dieser Furcht vor den natürlichen Lebensäußerungen, bei der engen religiösen Auffassung muß die kindliche Ausgelassenheit, die unschuldige Freude, sich selbst überlassen zu sein, das Spiel, die gesunde körperliche Übung verpönt sein; und die ganze Zeit des Tages wird nur vom belehrenden Worte ausgefüllt; so verfällt diese Erziehung wieder völlig in intellektuelle Unterweisung. Es fragt sich, welcher Art ihr allgemeiner Charakter ist und wie sie sich im einzelnen gestaltet.

Franckes Unterrichtsplan folgt, soweit Pädagogium und Lateinschule in Betracht kommen, dem auch von Morhof, Leibniz und anderen vertretenen enzyklopädischen Bildungsziel; in der Bürger- und Armenschule schwebt ihm als Muster der Schulmethodus von Gotha vor, dessen Gymnasium er in den Jahren 1673 bis 1679 selbst als Schüler angehört hat. Francke hat selbst darauf hingewiesen. Der Name deutsche Schule, der die genannten Gattungen zusammenfaßte, zeigt den Zusammenhang mit der ganzen früheren von Ratke anhebenden Reform.

Es entspricht nun völlig dem von Evenius und Reyher aufgestellten Plan, wenn als Unterrichtsgegenstände in den deutschen Schulen außer Lesen, Schreiben und Rechnen gelegentlich auch „die Principia Astronomiae, Geographiae, Physicae, Historiae" für den als notwendig bezeichnet werden, der „ein verständiger und dem gemeinen Wesen nützlicher Mann werden will". Eine Vorbereitung auf die Handwerke in dem Sinne, wie es die Politiker und Ökonomen vielfach wünschten, wie es z. B. namentlich Becher und Leibniz geäußert hatten, eine solche unmittelbar auf den späteren Beruf vorbereitende Ausbildung hat Francke in seinen Bürgerschulen nicht angeordnet. Die Kinder der Waisenhäuser erfuhren ja eher eine praktische Unterweisung; sie mußten in der Apotheke helfen, dem Verwalter in der Küche an die Hand gehen, Holz sägen und dergleichen alltägliche Verrichtungen des Lebens wenigstens gelegentlich vornehmen.

Nun der Lehrplan des Pädagogiums und der Lateinschule, der in allem wesentlichen übereinstimmt! Die Scheidung der Anstalten ist, wie wir schon gesehen haben, darin begründet, daß die Kinder verschiedenen Ständen angehören, und nicht in einer notwendig erscheinenden verschiedenen Vorbereitung. Wir halten uns an die „Ordnung und Lehrart des Pädagogiums" vom Jahre 1702 und berücksichtigen hier und da die „verbesserte Methode des Paedagogii Regii" von 1721.

Wie verhält sich das hier für die vornehme Jugend au
stellte Bildungsziel zu dem, das wir früher kennen gelernt hal
Zunächst fehlen die für die aristokratische Erziehung sonst ur
gänglich nötig erachteten ritterlichen Künste, die ja wie Spiel
alle freien, an sich zwecklosen Leibesübungen von der relig
Grundanschauung verpönt sind. Gemeinsam mit den uns beka
Plänen hat Francke nur die Anleitung zu einer geschickte
redsamkeit und zu äußerlich wohlanständigen Sitten. Aber g
hierbei tritt der entschiedene Gegensatz zu dem weltliche
ziehungsideal des politischen Redners und des in der Geschich
wanderten homo politicus von Weise deutlich entgegen. Wä
bei diesem der ganze Unterricht auf die Beredsamkeit und
Pflege zugespitzt ist und „die ganze Information auf die O
gerichtet sein soll", wird sie am Pädagogium nur nebenb
trieben. Sie nimmt unter den Lehrgegenständen der „Ordnun
Lehrart" den letzten Platz ein und wird nur obenhin abgeh
Anfänglich war von wirklichem Unterricht in der deutsche
torie wohl überhaupt keine Rede, sondern man beschränkt
auf die Anleitung zum Briefschreiben. Erst später kam eine
jährige Unterweisung in der deutschen Oratorie oder dem
germanicus hinzu, deren Zweck war, „daß die Anvertraute
geschickte Rede, einen wohlgesetzten Brief und ein gutes c
machen lernen". Ebenso dürftig ist die der Geschichte un
graphie zugedachte Zeit im Lehrplan.

Die Mathesis gewann erst durch Christian Wolffs Wirk
mählich mehr Eingang, und die verbesserte Methode ve
dann auch, daß von der Gnomonik, Zivilbaukunst und Me
ein Vorschmack gegeben würde. Eine Konzession an die m
aristokratische Erziehung bedeutete auch die allmählich
werdende Berücksichtigung des Französischen.

Beherrscht wird aber der Lehrplan durchaus von den
Sprachen, und zwar vor allem vom Latein. Der Zweck des
chenbetriebs ist ein religiöser und praktischer. Es sind die
Franckes Pädagogik charakterisierenden Gesichtspunkte.
wird täglich mit Ausnahme der Repetitionstage Mittwoch und
abend in etwa 4 Stunden, anfangs in 5, später in 7 Klass
lehrt, um völlige Gewandtheit in mündlicher und schrif
Darstellung zu erwerben. Der Begriff klassischen Spr
brauchs ist dieser Zeit fremd; Latein ist eine Art noch le
Sprache, für deren Erlernung alle möglichen lateinisch ge

ı Schriften wie Nepos, Cäsar, Cicero, Prudentius und die ıenväter, ferner Georg Fabricius historia sacra, Castellios Bibel- etzung, lateinische Zeitungen benutzt werden. Mit Vorliebe en die moralischen Schriften ausgesucht, die Offizien von o, seine kleinen Abhandlungen über die Freundschaft, über Greisenalter, die Paradoxa, das Somnium Scipionis, alles n früherer Zeit. Der römische Geist ist es nicht, was man ən zu lernen wünscht; das Verhältnis zum Altertum ist durch ıt und Zagen beunruhigt. Man gehört nicht zu den Feinden ler Rostocker Zionswächter Schröder, der 1666 darüber klagt, die heidnischen Schandlappen Christum verdrängten. Es ehr die ängstliche Art von Arnd und Comenius, die im In- e des Christentums die Heiden beschränkt wissen und nur ;a und Epiktet gelten lassen wollen, von Cornelius Schonaeus, Rektor der Schule zu Haarlem, der den Terentius christianus) an die Stelle des echten setzt, von Jakob Thomasius, der ıfalls die Klassiker zu gunsten christlicher Lateiner zurück- ;t. Die 1698 unternommenen Versuche radikaler Verwerfung lassischen Autoren, wie sie im Pädagogium stattfanden, wurden 'rancke als unberechtigt zurückgewiesen.

:m übrigen beherrscht ebenso wie bisher, nur mit noch stärkerer ung, das religiöse Moment den Sprachbetrieb. Schon Ratke, ja Luther wünscht, daß jeder Christ die Grundsprachen der Bibel inde, um sie im Urtext lesen zu können. Das schwebt auch :ke als Ideal vor. So dient das Griechische, wie es am Päda- m betrieben wird, dem Verständnis des neuen Testaments. r diesem wird kaum noch etwas gelesen. Genannt wird noch hiedenes, aber das meiste davon steht auf dem Papier. Nur ;es weicht von dem auf den besseren Lateinschulen im 17. Jahr- ert traditionellen Bestand ab. Noch immer soll die pseudo- rchische Schrift von der Kindererziehung, das goldene Gedicht Pseudopythagoras, eine aus dem alexandrinischen Zeitalter nende heidnisch-christliche Sentenzensammlung, die Reden von ates paränetischen Inhalts gelesen werden. Daneben kommt Plato nachgeahmte Gespräch des Cebes mehr in Aufnahme. riker wie Aelian und Herodian werden genannt. Die Homilien Makarius, die Bibliotheca patrum, die von Ittig herausgegeben rgänzen den bunten Plan, von dem, wie gesagt, das wenigste ;t wird. Zum Unterricht in der sogenannten griechischen :ung hatte Hieronymus Freyer einen Fasciculus poematum

graecorum zusammengestellt. Nach alledem überrascht nicht die Mitteilung des späteren Orientalisten Johann David Michaelis, der dem Waisenhause als Schüler angehörte: der griechische Unterricht sei so schlecht gewesen, daß er aus den Lektionen ganz weggeblieben sei und auf eigene Faust gelernt habe. Wie das Griechische trat auch das Hebräische mehr und mehr allmählich im Lehrplan zurück.

Also was wir im Pädagogium wirklich vor uns haben, ist eine alte Lateinschule mit übermäßig starkem Betrieb des Hauptgegenstandes. Dazu kommen nebenbei die modernen Disziplinen, die durch das aristokratisch-weltliche Bildungsideal Förderung erhalten und, wie wir gesehen haben, in die alte Gelehrtenschule überall Einlaß begehren.

Eins unterscheidet Franckes Pädagogium von allen Anstalten ähnlicher Art und gibt ihm einen eigentümlichen Charakter: die mechanischen Künste und die naturkundlichen Gegenstände und Kenntnisse, mit denen die Zöglinge in den freien Stunden bekannt gemacht werden. Diese Dinge wurden ihnen nicht in Form methodischen Unterrichts dargebracht; sie sollten Mittel zum Zwecke sein, der Erholung, Relaxation, Rekreation, wie man sagte, dienen, aber man hatte dabei zugleich den Nutzen im Auge. Es waren mechanische Künste wie Drechseln, Glasschleifen, Kupferstechen, rohere Arbeiten wie Holzsägen; dazu kamen Besuche im Buchladen, in den Werkstätten der Handwerker und Künstler. Ein Naturalienkabinet diente dazu, die Zöglinge in ihren Freistunden durch den Anstaltsarzt mit naturwissenschaftlichen Erscheinungen, mit Mineralien, Bergarten, hie und da mit Experimenten bekannt zu machen. Spaziergänge im Felde oder, bei schlechtem Wetter, der Aufenthalt im dazu angelegten hortulo medico geben Gelegenheit, Botanik zu treiben, an deren Stelle im Winter die Fundamente der Anatomie gelehrt werden. Die Rekreationsübungen erlangten in der weiteren Entwicklung des Pädagogiums immer größere Bedeutung und nahmen in der „verbesserten Methode" von 1721 eine selbständige Stellung im Lehrplan ein.

Eine Selekta kam wie anderwärts auch noch hinzu. Der Lehrplan war auf ein Jahr berechnet und vollendete die Vorbereitung der Schüler für die Universität. Außer der unvermeidlichen Theologie wurde die lateinische Oratorie eingehender betrieben; Grundbegriffe im römischen Recht und eine Art Gesundheitslehre, die den hochtönenden Namen von principia iuris und medicinae trugen, vervollständigten die Ausbildung.

Man gewinnt den Gesamteindruck, daß das Alte möglichst
ı konservieren, aber auch jede neue Bestrebung möglichst zu be-
ıcksichtigen gesucht wird. Das zeigt sich auch bei Betrachtung
r Methode, der wir uns jetzt zuwenden.

Sie trägt im allgemeinen den modernen empirisch-praktischen
ıg, den wir schon hier und da in Übung gesehen haben. Be-
nders in der Erlernung der lateinischen und griechischen Sprache
fuhr die neue Methode reichliche Anwendung. Unterweisung in
r Grammatik im Zusammenhang mit der Lektüre, Erläuterung
r Regel durch Beispiele, beständige Anwendung des Erlernten in
hriftlicher und mündlicher Darstellung, Ableitung grammatischer
scheinungen voneinander, Vermeidung mechanischen unverstan-
nen Auswendiglernens: das wurde mit Energie und bewußter
ıerzeugung von dem Werte des Zieles erstrebt. Um Verständnis
n Sätzen und Zusammenhängen zu erwecken, wurde die kate-
etische Technik eifrig gepflegt, deren bedeutendsten Vertreter wir
ich in Hübner kennen lernen werden. Die Sinne wurden nicht
hr wie bisher vernachlässigt, sondern erfuhren durch die Re-
ationsübungen ihre Ausbildung. Aber weder war etwa die An-
ıauung als solche, noch das Urteil der eigentliche Zweck der
sbildung; sondern Aneignung eines umfassenden Memorierstoffes,
: eine methodisch angelegte Repetition zu Hülfe kommen
ıßte, galt neben der religiösen Unterweisung, die gleichfalls starke
forderungen an das Gedächtnis stellte, als die wesentliche Auf-
be des Unterrichts. Von Lehrbüchern behalf man sich anfangs
t solchen zum Teil schon recht alten und wenig brauchbaren
e mit dem geometrischen Elementarbuch des Jesuiten Tacquet,
n geschichtlichen Bilderbuch des Rektors Buno. Später traten
: Hilfsmittel von Cellarius, Wolff und Hübner an die Stelle. Ganz
ertümlich berührt selbst noch in der verbesserten Methode der
trieb der Rhetorik und die dabei zu Grunde gelegten Lehrmittel,
ı so merkwürdiger, als abgesehen von dem verfehmten Weise
ch der pietistisch gesinnte Joachim Lange vernünftigere Grund-
ze dargelegt hatte. Noch immer wurde der alte Gerardus Jo-
nnes Vossius aus der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts zur Be-
tzung empfohlen; und nun gar die Muster, die man aufstellte,
mlich die Reden von Palaearius, Muretus, Cunaeus, Buchnerus,
llarius, der 12 alten Panegyriker — freilich sind auch Cicero
d Plinius erwähnt — zeigen von neuem, daß man in ausgetre-

tenen Geleisen weiter ging und weit entfernt war, in diesem Pı
der Zukunft die Wege weisen zu können.

Aber bei alledem unverkennbar ist das starke Gefühl da
daß Unterricht und Erziehung Künste sind, die nicht ohne weit
betrieben werden können, sondern erlernt und geübt sein wo
daß zum Wissen auch die Fähigkeit hinzukommen muß, dies Wi
den Zöglingen zu vermitteln. Zum ersten Male begegnen wiı
der Geschichte des Bildungswesens dem Versuche, im größ
Maßstabe eine Vorbereitung zum Lehramt zu geben. Zunä
entwickelte sich das aus äußerem Anlaß. Wir entsinnen uns,
Studierende der Theologie beim Waisenhause gespeist wurden;
waren die natürlich gegebenen Lehrer und Erzieher für die er
Anfänge. Ihre wachsende Zahl veranlaßte schon 1696 die]
richtung des sogenannten Seminarium praeceptorum. Die da
gemachten üblen Erfahrungen mangelhafter Vorbildung der S
denten, ihres häufigen Wechsels, brachten Francke schon 1702
den Gedanken einer festeren Organisation. Aber erst 1707 k
er in der Form des Seminarium selectum praeceptorum zur A
führung. Eine Pflichtzeit von 5 Jahren wurde den aufzunehmen
Studierenden zur Bedingung gemacht. Zwei Jahre hatten sie il
Vorbereitung im „studio philologico und allem dem, so zur In
mation der oberen Klassen in Schulen und Gymnasiis erfor
wird“, zu widmen; die übrige Zeit der Verpflichtung sollten sie
Lehrer am Pädagogium und an der Lateinschule unterrichten.
der Aufnahme wurden besonders solche berücksichtigt, die in s
diis humanioribus ein gutes Fundament hatten und sich auch
Schule zu widmen beabsichtigten. Sie wurden in den alten Sprach
unterrichtet, dazu kamen auch die anderen im Lehrplan des Pä
gogiums verzeichneten Gegenstände. Zu dieser fachwissensch
lichen Belehrung trat die praktische Anweisung, die im Besu
der Schulen, in eigenen Versuchen und in den sich daran kni
fenden Bemerkungen bestand. Die hier schon begonnene Scheidu
des Lehrberufs von dem des Theologen wollte Francke noch fes
gestalten. 1714 entwarf er den Plan zu zwei besonderen Seminari
einem Ministerii ecclesiastici und einem elegantioris literaturae; jeı
sollte die künftigen Prediger, dieses die für die höheren Schul
bestimmten Lehrer ausbilden. Es ist zu dieser festen Form ni
gekommen; aber die Absicht Franckes war der erste Schritt eiı
in der Entwicklung begriffenen Ausgestaltung des Lehramts a
eines selbständigen Berufes neben dem des Pfarrers, mit dem

bisher wie selbstverständlich verbunden gewesen war. Die Trennung mußte sich aber erst in der Sache vollziehen, d. h. das klassische Altertum — denn darauf kam es vorläufig an — sich erst von der Theologie befreien, ehe auch die Vertreter beider Wissensgebiete selbständig nebeneinander treten konnten: eine Bewegung, die erst durch Matthias Gesner in Deutschland eingeleitet wurde.

Die wichtigste Neuerung in der bisherigen Schulgeschichte, a einen radikalen Bruch mit ihr bedeutet die äußere Organisation von Franckes Anstalten. Die alte Lateinschule bestand aus einer Stufenfolge von 3, 5 oder mehr übereinander aufgebauten Klassen, deren jede, von einem nur in seiner Klasse unterrichtenden Lehrer geleitet, ein kleines für sich bestehendes Ganze bildete; der Zusammenhang der einzelnen Klassen untereinander war gering; es kam häufig genug vor, daß ein Klassenleiter wegen Geldvorteils oder aus anderen äußeren Gründen seine Schüler vom Aufsteigen in die höhere Klasse zurückhielt. Die Autorität des Leiters vermochte, wie viele Klagen über aufsässige Lehrer beweisen, nur wenig. So lagen meist die Dinge in Wirklichkeit. In den Schulordnungen stellte die lateinische Sprache, jedenfalls der wichtigste, meist der einzige Unterrichtsgegenstand, einen von Stufe zu Stufe fortschreitenden Zusammenhang her. Der Fortschritt des Schülers im Lateinischen bewirkte sein Aufrücken in der Schule.

Mit diesem System brach Francke. Für jeden Gegenstand richtete er eine besondere, je nach Bedeutung ein- oder mehrklassige selbständige Abteilung ein und schuf so im Gegensatz zu dem bisherigen Klassensystem ein vielgestaltiges, unzusammenhängendes Fachsystem, das es dem Schüler ermöglichte, in den verschiedenen Gegenständen verschiedenen Reifestufen anzugehören. Wenn irgendwo, kommt hierin der enzyklopädische, atomistische Zug des Instituts zum Ausdruck. Man wußte sich zunächst keinen Rat, die in übergroßer Zahl Berücksichtigung fordernden neuen Gegenstände anders zu bewältigen. Das bloß äußerliche Anfügen an den Grundstamm der Schule wurde für das achtzehnte Jahrhundert vielfach gebräuchlich. Die Zusammenfassung und Verarbeitung der einzelnen Disziplinen zu Unterrichts- und Bildungszwecken, die Konzentration des Lehrplans blieb einer späteren Zeit vorbehalten.

Die pädagogische Tätigkeit Franckes war anregend und einflußreich. In der ersten Hälfte des Jahrhunderts begegnen wir insbesondere in Preußen überall seinen Wirkungen. Viele Schüler trugen als Prediger und Schulmänner seine Gedanken hinaus in die

höheren und niederen Schulen des Landes. Die Volksschulgesetzgebung Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs des Großen ist das Werk seiner Anhänger. Freilich ist nicht alles, was neues im Schulwesen geschah, Franckes Verdienst allein. Besonders die immer mehr wachsende Ausgestaltung der Lateinschulen am Anfange des achtzehnten Jahrhunderts durch die eleganten Disziplinen, die Geschichte, Geographie, Mathesis empfing von der allgemeinen Weiterentwicklung der Adelsschulen und Ritterakademien, ferner von der von Christian Weise ausgehenden Richtung, die für die Theorie namentlich in seinem Nachfolger Gottfried Hoffmann einen einflußreichen Vertreter fand, mindestens ebenso starke Anregung wie von Francke und seinen Nachfolgern. Und ebenso hätte die von Spener und Francke geübte katechetische Technik kaum einen so tiefen und nachhaltigen Eindruck auf die Folgezeit gemacht, wenn sie nicht durch die Lehrbücher des von Weise gebildeten Johann Hübner eine der Zeit so entsprechende Verwertung gefunden hätte.

2.

Wenn heute der Lehrer auf der untersten Stufe seine Schüler den gelesenen oder gelernten Stoff fragweise reproduzieren läßt, so folgt er unbewußt den Spuren Hübners. Noch geht unter seinem Namen ein biblisches Lesebuch, wenn es auch in Form und Anlage dem ursprünglichen Werkchen nicht mehr gleicht.

Seine Lehrbücher sind viel gebraucht, einzelne von ihnen, wie die kurzen geographischen Fragen, welche in kurzer Zeit die beispiellose Zahl von 36 Auflagen erlebten, in mehrere fremde Sprachen übersetzt worden. Hübner wußte wie Weise den allgemein verständlichen Ton zu treffen und dem Bedürfnis nach Klarheit und Übersichtlichkeit in einem Grade zu genügen, daß man in seinen Lehrbüchern Muster der pädagogischen Unterweisung sah. Wie der Zittauer Rektor erkannte er seine ursprüngliche Begabung in der Fähigkeit, die von andern entdeckten Wahrheiten und vervollkommneten Wissenschaften in gemeinverständlicher Darlegung weiteren Kreisen und vor allem der Schule zu übermitteln. „Mein Werk", sagt er in der Vorrede zu den genealogischen Fragen mit der weisen Selbstbeschränkung des Mannes, der seine echte Begabung erkannt hat, „ist nicht, neue Disziplinen zu machen, sondern nur die Wissenschaften, die wir schon haben, in eine solche Methode zu bringen, daß sie ein junger Mensch, der sich den Studiis gewidmet hat, in kurzer Zeit und mit weniger Mühe lernen kann."

Johann Hübner entstammt wie viele andere, die den Fortschritt der Kultur in jener Zeit wesentlich mitbestimmt haben, dem sächsischen Lande. In einem Dörfchen der Oberlausitz, 1668, fünf Jahre nach Francke, geboren, kam der Knabe, als er herangewachsen war, auf das Gymnasium zu Zittau und empfing hier den tiefen nachhaltigen Eindruck von Christian Weise, der ihn zu dessen unbedingtem Anhänger machte. Zeit seines Lebens ist er sich des geistigen Zusammenhangs mit seinem Lehrer bewußt geblieben, und in späten Jahren hat er in vertrautem Freundeskreise sein Bild und sein Wirken mit hingebender Treue gezeichnet. Von Weise hatte der Knabe die Anregung zur Beschäftigung mit der deutschen Poesie und mit der Geschichte empfangen; und das Interesse für die letztere wurde noch erheblich vertieft, als er sich in Leipzig der Führung von Otto Mencke, dem Mitbegründer der Acta eruditorum, anvertraute. Schon 1691 begann Hübner selbst an dieser Universität seine Lehrtätigkeit in der Poetik, Rhetorik, Geschichte und Geographie und zog hier bald durch seinen klaren und gewandten, mit unterhaltenden und anschaulichen Beispielen gewürzten Vortrag viele Zuhörer an. 1694 ging er an das Merseburger Gymnasium, als Nachfolger des nach Halle berufenen Cellarius, und hier im lebendigen Verkehr mit der Jugend bildete er die Fragemethode aus, welche unter dem Namen der Hübnerschen bald weithin bekannt wurde und durch die ihr auf den Franckeschen Anstalten gewidmete Beachtung zu großer Wirkung gelangte. In Merseburg entstanden auch die meisten seiner Lehrbücher: die Fragen aus der Oratorie, die kurzen Fragen aus der Geographie, aus der politischen Historie, die genealogischen Tabellen und Fragen. Sein pädagogischer Ruf bewirkte seine Berufung an das Johanneum zu Hamburg 1711, wo er Nachfolger des ebenfalls aus Sachsen stammenden gelehrten Fabricius wurde.

Das stark entwickelte literarische und musikalische Leben in Hamburg zog ihn bald in seine Kreise. In den beiden ersten Jahrzehnten des neuen Jahrhunderts war die Stadt sicher das bedeutendste Zentrum künstlerischer und schriftstellerischer Interessen in Deutschland, bis es durch das diktatorische Auftreten Gottscheds seine Rolle an Leipzig abtreten mußte. Von hier aus begann Händel 1705 als Zwanzigjähriger seinen Triumphzug, Brockes weckte das erste Gefühl in Deutschland für die Natur durch seine dichterische Theodicee, das „Irdische Vergnügen in Gott", Dichter geringeren Ranges wie Neumeister und Riemer, beide gleichfalls ge-

borene Sachsen, verpflanzten den Geschmack Weisescher Poesie nach Hamburg, Richey, Professor am Gymnasium, dichtete seine humoristischen Gelegenheitsgedichte, Postel versah lange Jahre hindurch die Hamburger Oper mit seiner leichten Ware. Einzelne von diesen taten sich im Jahre 1716 auf die Anregung von Brockes zu einer kleinen Gesellschaft zusammen, welche, wie ihre Satzungen sagen, aus „teutschübenden und in Rede- und Dichtkunst erfahrenen, anbei honnêten und nicht weniger zu einer lehrbegierigen Konferenz als wahrer Freundschaft qualifizierten Leuten" bestehen sollte. In ihre Mitte wurde einige Zeit nach ihrem Bestehen auch Hübner aufgenommen, und eine Reihe von Operetten, welche er in dieser Zeit gedichtet, beweist die Anregung, die er von diesem Kreise empfangen hat.

Das Johanneum, dem er vorstand, hatte schon längst unter der Menge von Winkelschulen gelitten, welche trotz aller Verbote des Magistrats wie das Unkraut im Verborgenen immer von neuem aufschossen und am Marke der höheren Anstalten zehrten. Der Umstand, daß noch eine zweite Lateinschule, das Gymnasium academicum am Orte war, beeinträchtigte ebenfalls die Entwicklung des Johanneums; und so wollte es den Rektoren trotz ihrer Tüchtigkeit nicht recht gelingen, es in die Höhe zu bringen. Hübner vermochte darin so wenig wie die anderen. Von seinen Bemühungen, wenigstens was in seinen Kräften stand, dafür zu tun, legt die von ihm noch vorbereitete, aber erst ein Jahr nach seinem Tode (1732) eingeführte Schulordnung Zeugnis ab. Durch den energischen Nachdruck, mit dem darin der Wert des deutschen Unterrichts besonders betont und die Wohlredenheit als das eigentliche Ziel der Schule hingestellt wird, verrät auch sie die Nachwirkung der pädagogischen Anschauungen Weises. Die deutsche Sprache soll der Jugend sofort „in Quarta nach ihren Anfangsgründen beigebracht und darauf in Tertia, Secunda und Prima solchergestalt durch Lesen und Anpreisung guter deutscher Bücher, auch wirkliche Nachahmung derselben in deutschen Briefen, Reden und auf andere Weise fortgefahren werden, damit niemand aus der Schule ins Gymnasium komme, der nicht genugsame Proben einer reinen Schreibart in dieser Sprache abgelegt".

Die Bedeutung Hübners liegt in der Verbesserung der unterrichtlichen Technik. Der Gegenstand, an dem sich im 17. Jahrhundert das mnemotechnische Nachdenken fortwährend abarbeitet, ist die Sprache, vornehmlich die lateinische; und hier handelt es sich

ganz besonders um die elementare Aufgabe des Vokabellernens. Aber daneben begegnen wir auch Versuchen, welche das gedächtnismäßige Erfassen ganzer schriftstellerischen Zusammenhänge zum Gegenstande ihres Nachsinnens machen. Die von Petrus Ramus empfohlene, dann von dem Hannoveraner Rektor Statius Buscher (1625) ins einzelne ausgeführte analytische Behandlungsart sind die ersten Versuche dieser Art. Ähnlich wie dieses Verfahren ist auch das von Johann Hübner angewendete. Man erwarte nur gar keine geistreichen Einfälle. Mit diesen hat es die Elementarmethodik nicht zu thun. Das Einfachste und Natürlichste, so einfach und natürlich, daß man sich kaum denken kann, es sei je anders gewesen, tritt uns hier entgegen.

Wie von den beiden oben Genannten wird auch von Hübner richtig erkannt, daß größere Zusammenhänge nur dann deutlich erfaßt werden können, wenn sie in Unterabteilungen und diese wieder in leicht zu übersehende Abschnitte zerlegt werden. Das wird nun auch schriftstellerische Technik, die freilich in dem ersten Eifer bis zur äußerlichsten Pedanterie ausartet. Schließlich wird jeder Satz zu einem besonderen Abschnitt gemacht und wohl gar mit einer Ziffer versehen. Auch Wolff hat sich dieser schriftstellerischen Technik in seinen Werken bedient.

Für den Unterrichtsbetrieb genügt aber diese Zergliederung noch nicht. Damit sie fruchtbar wird, bedarf es vielmehr der beständig eingreifenden Frage, welche den Inhalt des gelesenen Abschnittes oder Satzes zu deutlichem Bewußtsein bringen hilft.

Die Frage ist natürlich im Unterrichte stets ein wesentliches Moment gewesen, und in Katechismen und Erbauungsbüchern tritt sie auch schon im Mittelalter auf. Aber diese bisher übliche Frage hat nur den Zweck der Prüfung. Der Lehrer will sich über den Kenntnisstand seines Schülers unterrichten. Es ist eine Examensfrage, und sie dient nicht zur Belehrung des letzteren. Ein Umschwung in der Anwendung der Frage vollzog sich durch Speners katechetische Reform, nachdem Ratke nur Andeutungen gemacht hatte. Doch zur Zergliederung größerer Gedankenzusammenhänge gebrauchte sie erst Hübner, und die seiner ersten Ausgabe der „zweimal zweiundfünfzig auserlesenen biblischen Historien“ vorgedruckte Bemerkung drückt seine Absicht trefflich mit den Worten aus: „Wie läßt sich eine Sache leichter fassen als durch deutliche Frage und Antwort? Was dient mehr zur gründlichen Erkenntnis, als diese Art zu unterweisen, und was ist angenehmer, als

durch diesen freundlichen Wettstreit unvermerkt zum völligen Begriff und Wissenschaft der Dinge zu gelangen?" Also erläutern will diese Frage; sie will verhüten, daß die Dinge auf mechanischem Wege angeeignet werden. Ausdrücklich bemerkt Hübner, der seine Absichten hauptsächlich an der biblischen Geschichte verwirklicht hat, daß die Erzählungen nicht gleich wörtlich eingeprägt, sondern nur mehrmals gelesen, dann durch Fragen ihrem Inhalte nach zum verständnismäßigen Zusammenhang und Auffassen gebracht werden sollen. Man kann diese Art der Frage, die dem gedächtnismäßigen Verständnis zu dienen hat, als die Memorierfrage bezeichnen. Wir werden im Verlaufe unserer Darstellung noch zu einer anderen, der sogenannten sokratischen, kommen, welche auf den psychologischen Anschauungen Wolffs beruht und in ihrem Wesen von der Hübnerschen durchaus verschieden ist.

Den Haupterfolg hat Hübner seiner Behandlung der biblischen Geschichte zu verdanken. Die biblische Geschichte, sagt er, soll die im Katechismus niedergelegte Glaubenslehre veranschaulichen. Leben und Inhalt sollen die Sätze des Glaubens und der Moral durch entsprechend ausgewählte Erzählungen aus der Bibel gewinnen. Das hierin zur Anwendung kommende Prinzip war nicht neu. Lag es doch im Sinne der Zeit, die Geschichte überhaupt vorzugsweise als Anschauungsmaterial für moralische Wahrheiten zu benutzen. Auch auf dem Gebiete der biblischen Geschichte waren in und außer Deutschland schon mehrfach Versuche in diesem Sinne unternommen worden. Die in elegantem Latein geschriebenen Dialoge Sebastian Castellios, des Genfer Humanisten, waren ein weitverbreitetes beliebtes Hilfsmittel des Unterrichts. Neander hatte seine Historia populi dei (1582) für den Gebrauch in Lateinschulen geschrieben. In der Muttersprache abgefaßt waren in Deutschland die von Justus Gesenius 1656 mit Bildern herausgegebenen biblischen Historien, in Frankreich der Petit catéchisme historique contenant en abrégé l'histoire sainte et la doctrine chrétienne von Claude Fleury (1679). Aber was Hübners Buch vor all diesen auszeichnet und worin es einen wirklichen Fortschritt bedeutet, das ist die Art der Bearbeitung der biblischen Erzählungen, welche sich im Satzbau, Inhalt und besonders dem weise sich beschränkenden Maß des zu Gebenden durchaus dem einfachsten Verständnis des Kindesalters anpaßt.

Dem geographischen Unterricht leistete Hübner für die damaligen Verhältnisse durch seine „kurzen Fragen" große Förderung.

Er hat dessen Notwendigkeit nachdrücklich hervorgehoben; und er hat allen Geographen zum Schmerze bis heute die Verbindung dieser Disziplin mit der Geschichte hergestellt. Sie ist das Abc aller Liebhaber der politischen Wissenschaften und muß „mit einem kontinuierlichen Regreß auf die politischen Disziplinen" getrieben werden. Freilich hat er sich keinen sonderlichen Vorteil davon versprochen, wenn die Geographie in einer öffentlichen Klasse bei starker Frequenz behandelt würde, aber eines großen Defekts müsse er die Schulen beschuldigen, „wo diese höchstnötige Disziplin privatim nicht getrieben wird". Sein Buch behandelt nur das Topographische; die Charakteristiken von Ländern und Völkern sind sehr kurz. Gedacht hatte er es sich als einen Grundriß, ein Merkbuch, das mit weißem Papier zu durchschießen sei und Exzerpte aus der Lektüre aufnehmen solle. Der Hauptzweck, den er verfolgte, war möglichste Übersicht über die Lage von Ländern und Städten, um sie leicht dem Gedächtnis einzuprägen. Der Erfolg des Buchs zeigte, daß es dem damaligen Bedürfnis trefflich entsprach. Noch Friedrich der Große schrieb es für den Unterricht in der von ihm 1765 gestifteten Académie des nobles zum Gebrauch vor.

Wie gering waren doch die Anforderungen der Zeit! Man war es zufrieden, daß ein paar trockene Namen übersichtlich zusammengestellt waren; und man begrüßte es als einen bedeutenden Fortschritt, daß eine längere Erzählung, die in Abschnitte und Unterabteilungen zerlegt war und sich an Frage und Antwort aufreihte, ihrem Inhalte nach schnell und leicht erfaßt werden konnte. Die Hübnersche Technik gefiel ungemein und erwarb sich viele Liebhaber. Auch Matthias Gesner bemerkt, wie sie manchen so zusagte, daß sie die Literar- und die Kirchengeschichte nach der Art abhandelten und das als etwas Besonderes auf dem Titel vermerkten.

Drittes Kapitel.

Die Kräftigung des volkstümlichen-bürgerlichen Geistes durch Christian Thomasius und die moralischen Wochenschriften.

Der Pietismus, wiewohl er auch auf die aristokratischen Kreise mit Erfolg einwirkte, bedeutete nicht minder für die Belebung des volkstümlichen Moments eine kräftige Förderung. Das gegen die orthodoxe Gelehrsamkeit gerichtete natürliche religiöse Empfinden fand in den mittleren und unteren Schichten der Bevölkerung einen lebendigen Widerhall und trug wesentlich dazu bei, ihnen einen tieferen geistigen Inhalt und eine größere gesellschaftliche Selbstständigkeit zu geben. Aber bei allem Eifer um die Erziehung und Unterweisung besonders der niedersten Massen lag doch jede Aufklärung, die nicht mit Religion zusammenhing, außerhalb der Sphäre seines Wirkens, und von Popularisierung des Wissens konnte keine Rede sein, da den Vertretern des Pietismus die Wissenschaft als solche kaum ein Interesse aufnötigte und noch viel weniger in ihnen ein so lebendiger Glaube an ihren Wert tätig war, daß sie für ihre Ausbreitung auch in weiteren Kreisen zu wirken für nötig befunden hätten. Der Ruhm, dafür zum erstenmal mit der ganzen Wucht seiner Persönlichkeit eingetreten zu sein, gebührt Christian Thomasius.

Er ist eine Persönlichkeit von völlig selbständiger Eigenart. Der eigentümliche Zug seines Geistes wird uns sofort deutlich, wenn wir uns einige der Gestalten und Männer vergegenwärtigen, auf die er sich mit Vorliebe in seinen Schriften beruft. Er spricht von Dietrich von Bern, vom alten Hildebrand, die er aus dem „sogenannten Heldenbuch“ mit den „herrlichen Holzschnitten“ kennt. Ortuin Gratius und Irus Perlirus, die komischen Helden der Dunkelmännerbriefe, müssen ihm für seine Scherze dienen. Luther und Ulrich von Hutten feiert er als die Befreier des Geistes vom Joche des Aberglaubens. Hundert Jahre vor Goethe preist er Hans Sachs und stellt ihn in der ersten übertreibenden Begeisterung für deutsche Eigenart und Dichtung über den größten epischen Sänger des Altertums. Die mystische Neigung seines Gemüts befriedigt er in der Lektüre der Schriften Jakob Böhmes und Valentin Weigels. Ganze Seiten seiner „Anmerkungen zu

Melchior von Ossas Testament“ füllt er mit Auszügen aus den Werken des volkstümlichen Balthasar Schupp an; und die ersten Schriften, die er in den „Monatsgesprächen“ (1688) zu eingehender Besprechung bringt, sind die Erzeugnisse eines Geistesverwandten Schupps, nämlich des burlesken Wiener Volkspredigers Abraham a Santa Clara.

Wie in der Vorliebe für volkstümliche Eigenart kommt die Ursprünglichkeit deutschen Wesens bei Thomasius in seinem Hange zu unabhängigem Denken und zu selbständigem, der eigenen Kraft vertrauendem Wirken zum Ausdruck. „Es ist die ungebundene Freiheit, ja die Freiheit ist es, die allem Geist das rechte Leben gibt und ohne welche der menschliche Verstand, er möge sonsten noch so viele Vorteile haben, gleichsam tot und entseelt zu sein scheint. Der Wille des Menschen oder vielmehr die von dem Willen dependierende äußerliche Bewegungskraft ist zwar anderen Menschen in bürgerlicher Gesellschaft unterworfen; aber der Verstand erkennt keinen Oberherrn als Gott.“ So will er auch von Sozietäten nichts wissen, die dazu dienen sollen, die Wahrheit an den Tag zu bringen; und unsympathisch ist es ihm, Kaiser, Könige, Fürsten und Herren um ihre Protektion anzuflehen. Man möchte glauben, es sei gegen Leibniz gerichtet, wenn er sagt: „Ich halte, wenn ein jeder Weisheit Liebender für sich nach seinem Vermögen die Weisheit untersuchte und die Irrtümer herzhaft bestritte und sein Exempel andere auch ohne Formierung einer gewissen Gesellschaft aufmunterte, man würde bald besseren Fortgang der Gelahrtheit bei uns spüren.“

Um den Fortgang der Gelahrtheit, um die Ausbreitung des Wissens ist es ihm vor allem zu tun. Aber dabei hat er nicht bloß wie Christian Weise die höheren Stände im Auge; Thomasius wendet sich an das ganze Volk. Ihm gilt es die Bekämpfung des Aberglaubens, der Irrtümer, der Vorurteile; und „nicht der einzelne, nur das Volk bricht das Vorurteil.“ So ist er stets auf alle Klassen der Gesellschaft zugleich bedacht. Auch „der unstudierte Mann, Soldat, Kaufmann, Handwerksmann oder Bauer oder eine Weibsperson“ muß die Wahrheit verstehen und vortragen können. Unter den „Weisheit Liebenden“, die er sich als Mitarbeiter seiner Monatsgespräche wünscht, versteht er „nicht eben Doctores, Licentiatos, Magistros, Baccalaureos oder mit einem Wort, so sich Gelehrte nennen, sondern alle diejenigen, die ihre von Gott verliehene Vernunft zu seinen Ehren und dem allgemein menschlichen Heilrecht-

schaffen anwenden, wenn es auch Soldaten, Kauf- und Handwerksleute wären.“ In der Ankündigung seiner Vorlesung über des spanischen Jesuiten Balthasar Gracian „Grundregeln, vernünftig, klug und artig zu leben“, tadelt er den französischen Übersetzer des Buchs, daß er den Titel mit l'homme de cour wiedergegeben habe, als wenn sich die darin niedergelegten Vorschriften nur auf den Hofmann bezögen, während sie vielmehr von allen Mitgliedern aller Stände zu beachten seien. Zur Abfassung seines kurzen Entwurfs der politischen Klugheit (1707) hat ihn der „ungemeine Nutzen“ veranlaßt, den er auch denen stiftet, „die nicht vom Studieren, sondern vom Hofe, vom Degen, von der Kaufmannschaft, Hauswirtschaft und dergleichen Profession machen, ja auch dem Frauenzimmer, als welches doch die meisten Maximen mit den Männern gemein hat oder haben soll“. So denkt er immer an die Gesamtheit der Stände, die er zum erstenmal unter dem Begriffe des Volkes zusammenfaßt.

Bisher waren, wie Thomasius meint, die ungelehrten Klassen nicht bloß zum Nachteil der allgemeinen geistigen Bildung, sondern auch zum Schaden der Wissenschaft von der Teilnahme an der Gelehrsamkeit ausgeschlossen. Der Gebrauch der lateinischen Sprache beschränkte das Wissen auf den Kreis der Gelehrten. Den Vorrang, den die Franzosen in der Wissenschaft behaupteten, leitet Thomasius ganz besonders auch von der Anwendung der Muttersprache und von dem Bestreben her, durch Übersetzungen aus den gelehrten und anderen Idiomen für die allgemeinere Ausbreitung des Wissens zu sorgen. „Denn dadurch wird die Gelehrsamkeit unvermerkt mit großem Vorteil fortgepflanzt, wenn ein jeder dasjenige, was zu einer klugen Wissenschaft erfordert wird, in seiner Landessprache lesen kann und es sich nicht erst, um fremde Sprachen zu erlernen, sauer werden lassen muß.“ Das wagt er nicht zu hoffen, daß auch der deutschen Sprache im Vaterlande dasselbe Ansehen verschafft werden könnte, wie es die französische in Frankreich genieße, „weil bisher schon eine geraume Zeit soviel kluge Köpfe, soviel edle Mitglieder der fruchtbringenden Gesellschaft vergebens daran gearbeitet haben“; und er hat gar nichts dagegen, daß man sich auch der französischen Sprache als eines Mittels zur Ausbreitung des Wissens bediene, zumal „an vielen Orten bereits Schuster und Schneider, Kinder und Gesinde dieselbe gut genug reden“. Man sieht, um die Herrschaft der deutschen Sprache ist es ihm in erster Linie nicht zu tun; der Hauptzweck ist für ihn die Aus-

eitung und Förderung des Wissens, und das Mittel ist ihm recht, ›durch das Ziel am sichersten und schnellsten erreicht werden kann.

Er selbst freilich hat sich für die Erreichung seiner Absicht r deutschen Sprache bedient. Er hat seine Vorlesungen zum Entzen der Zunftgenossen in der Muttersprache abgehalten; er hat seinen „Monatsgesprächen“ 1688 das erste deutsche kritische urnal geschaffen, das in unterhaltender novellistischer Form weie Kreise mit den literarischen Erscheinungen bekannt machen illte, und ist damit der Begründer des deutschen Journalismus worden; und er hat 1691 in Halle, während die Universität im itstehen begriffen war, für die Studierenden zum erstenmal utsche Stilübungen abgehalten. Es war nicht zum geringsten in Verdienst, wenn er 1717 in seinen Anmerkungen zu Melchior ›n Ossas Testament schreiben konnte, daß in seinem lieben Vaternde „die Ärgernis und der Ekel so groß nicht mehr als vordem“ ›r der deutschen Sprache wäre.

In der Anmaßung und hochmütigen Abschließung des Gehrtentums sah er den schlimmsten Gegner seines Strebens, das Vissen auszubreiten. „Wo die Gelahrtheit als ein geschlossenes Iandwerk traktiert wird, da keiner eine Kunst treiben darf, wo r das Meisterrecht nicht teuer erkauft hat oder eines Meisters Sohn it oder eines Meisters Tochter geheiratet hat, oder wo man mit em Verstande Monopolien anstellt und als ein absonderlich Priilegium erbetteln muß, mit den von Gott geliehenen Gaben seinem Iächsten zu dienen, da kann gewiß Wahrheit und folglich auch ľugend ihre Zweige nicht weit ausbreiten.“ Außer der Heuchelei iat er nichts so heftig bekämpft wie den Pedantismus. Im ersten Ieft seiner Monatsgespräche führt er mehrere Personen ein, die uf der Fahrt von Frankfurt a. M. nach Leipzig in der Unterhalung begriffen sind: ein Kavalier, ein Jurist, ein Kaufmann, ein Schulmann. Die ersten drei sind gescheite, weltkundige, urteilsähige Männer, der letzte wird als ein verknöcherter, beschränkter Pedant charakterisiert. Mit dem übermütigsten Spotte behandelte r die Gelehrten in seinem gleichfalls in dem Journal erschienenen urlesken „Roman von dem Leben des Aristoteles und dessen Kuresien“. In der Gestalt des Sokrates führte er ihnen zuerst in Deutschand durch seine Übersetzung von Charpentiers Paraphrasen der Memorabilien (1693) das „Ebenbild eines wahren und ohnpedanischen Philosophen“ vor.

Thomasius kämpfte nicht gegen die Gelehrsamkeit als solche;

was er verfolgte, war die Einseitigkeit und die sich in Quisquilien verirrende Fachgelehrsamkeit, die keinen Sinn für die Wirklichkeiten des Lebens hat. Ihr stellte er die Auffassung Morhofs vom Zusammenhange alles Wissens gegenüber und gestand in diesem Sinne dem Streben nach enzyklopädischer Bildung seine Berechtigung zu.

Nun kam hinzu, daß er in der pedantischen Fachgelehrsamkeit eine Beeinträchtigung des ihm vorschwebenden Bildungs- und Erziehungsziels sah. Wie Schupp und dann auch Weise hielt er es für das wichtigste, daß der Mensch zur Weltklugheit, zur Umsicht und Gewandtheit in den Lebensverhältnissen erzogen würde; aber er betonte auch schon mit stärkerem Nachdruck das Moment der gefälligen Form in Sitte und Ausdruck der Rede; und wären Lockes Gedanken über Erziehung ihm schon bekannt gewesen, so hätte er sich wohl für seine Forderungen auf diese berufen. So verwies er seine Landsleute auf das Vorbild der Franzosen, was um so näher lag, als diese in allerlei Äußerlichkeiten, in Kleidern, Speisen, Hausrat und dergleichen Nachahmung fanden. Darin aber gerade, worin sie wirklich vor den übrigen Völkern den Vorzug verdienten, als Muster feiner Bildung, vornehmer Gesittung und der gefälligen Form der Rede kümmerte man sich zu Thomasius' Bedauern nicht um sie. Gegen den deutschen Pedanten, „der den Kopf voll unnötiger Grillen und Sophistereien hat“, stellt er den französischen Gelehrten, „der mit schönen und dem menschlichen Geschlecht nützlichen Wissenschaften gezieret ist“, den parfait homme sage, „den man in der Welt zu klugen und wichtigen Dingen brauchen kann“, und er empfiehlt die Politesse, worin die Franzosen Meister seien und die darin bestehe, „daß man wohl und anständig zu leben, auch geschickt und zu rechter Zeit zu reden wisse, daß man seine Lebensart nach dem guten Gebrauch der vernünftigen Welt richte, daß man niemand einige Grob- und Unhöflichkeit erweise“, und was dergleichen damals hochnötige und der Empfehlung bedürftige Dinge mehr sind.

Aber er hat es bei diesem Hinweis auf das Vorbild der Franzosen nicht etwa bewenden lassen, er hat selbst in Rede und Schrift die Regeln für die Erreichung seines Bildungsideals dargelegt: in seiner Vorlesung über Balthasar Gracian, in der 1692 erschienenen Sittenlehre und in seinem Entwurf der politischen Klugheit 1707.

Dabei hat er so wenig wie die andern Klugheitslehrer seiner

Zeit, die Vaugelas, Bouhours, Costar und Larochefoucauld ein System entwickelt. Es entsprach vielmehr dem Geiste einer realistischen Epoche, für die einzelnen Fälle des Lebens Anweisungen und Regeln zu geben, die von empirischen Beobachtungen der menschlichen Verhältnisse abstrahiert waren und auf der Erfahrung beruhten. Im wesentlichen handelte es sich dabei immer um Kenntnis der Menschen und Hinweis auf das Leben. Auch Thomasius fordert auf, im Buche der menschlichen Natur zu studieren, ohne welche alle übrige Gelehrsamkeit nichts taugt; er warnt vor der Überschätzung der menschlichen Natur, und es verrät seinen freien, unbefangenen Sinn für das Menschlich-Allzumenschliche, wenn er sagt: „Man soll die Natur des Menschen in dem Menschen suchen, wie er wirklich ist.“ Er empfiehlt ferner, sein Leben nicht mit Spekulieren, sondern mit Arbeiten zuzubringen; ein flacher Optimismus kündigt sich in den Worten an, daß man sich in allen Lagen zurechtzufinden und allem die bessere Seite abzugewinnen suchen müsse. Billig ist die Weisheit, dasjenige, so nicht zu ändern ist, ohne Murren mit Geduld zu ertragen, und bedenklich in seiner Allgemeinheit der Grundsatz, allen allerlei zu werden, wenn es was Gutes zu stiften gilt. Man empfindet in alledem die ganze Unsicherheit einer Zeit, die, sich vom theologischen Denken loslösend, noch keine feste Grundlage für ihre sittlichen Anschauungen gefunden hat.

Wer so wie Thomasius das Bildungs- und Erziehungsziel auf Lebensklugheit und Welterfahrung stellte, konnte wohl mit den Bestrebungen Weises, Hoffmanns, Hübners einverstanden sein, die „mit gutem Succeß gute und nützliche Wissenschaften als die Historie, Moral, Logik, Oratorie“ lehrten; im übrigen aber mußte er Schupp, Seckendorf, Weigel zustimmen, wenn sie den Schulen die Vernachlässigung der Erziehung und Vorbildung für das Leben schuld gaben, und er bezeichnete es als einen schweren Fehler, daß bei der Gründung von Universitäten und Schulen nicht daran gedacht worden sei, „wie die Jugend zu einem wahrhaft tugendhaften und sittsamen und folglich dem gemeinen Wesen rechtschaffen nützlichen Leben und Wandel angeführt“ werden könnte.

Man hätte meinen sollen, daß er dies Ziel dann in Franckes Anstalten erreicht sah. Und doch machte er, als Francke 1699 auch ihm seine Ordnung für das Pädagogium mitteilte, starke Bedenken vorwiegend gegen die Art geltend, in der dieser die religiöse Erziehung anstrebte. Er traf den wunden Punkt in Franckes System,

wenn er Anstoß daran nahm, daß durch tägliches Lernen und immerwährende Schularbeit die wahre Gottseligkeit erlangt werden sollte, und wenn er bezweifelte, daß durch Vor- und Nachsprechen, durch Vor- und Nachbeten eine innere Besserung erzielt werden könnte. Es ließ sich hören, wenn er verlangte, daß der christliche Vater „die ihm anbefohlene Auferziehung seiner Kinder unter seiner eigenen Inspektion in seinem Hause verrichte" und nicht „diese Last mit Geld auf andere wälzt"; und er modifizierte mit Recht seine eigene Ansicht, wenn er nicht durchaus und allein den Mangel guter Erziehung für die Bosheit der Menschen verantwortlich machte und an den „innerlichen bösen Samen des menschlichen Herzens" erinnerte. Man könnte auch verstehen, daß er bei der allgemeinen kümmerlichen Verfassung der öffentlichen Schulen wie eine ganze Reihe früherer Männer, unter anderen Montaigne, Grotius, Locke, deren Wert stark in Zweifel zog; aber mehr als ein launischer Einfall berührt es, zumal an dem freidenkenden Thomasius, wenn er im Bunde mit Gottfried Arnold, dem Verfasser der Kirchen- und Ketzergeschichte, den Unwert der öffentlichen Schulen pietistischer als die Pietisten damit begründet, daß sie aus heidnischen Absichten erfunden seien.

Der ganze Angriff auf die öffentlichen Schulen entsprang bei dieser dialektisch veranlagten Natur wohl mehr aus der Lust am Widerspruch und aus dem Bestreben, gegen Franckes Überschätzung der öffentlichen Erziehungsanstalt auch die andere Seite geltend zu machen, nicht aber aus dem Ernst innerer Überzeugung. Wie hätte er sich sonst damit abgeben können, die ihm erforderlich dünkenden Gegenstände und die rechte Methode für den Schulunterricht zu empfehlen! Auf eine Differenzierung der Schulen für die verschiedenen Berufsarten hat er sich dabei nicht eingelassen. Nur im allgemeinen bezeichnete er die alten Sprachen als notwendige Mittel für solche, „die vom Studieren die Zeit ihres Lebens Profession machen wollen"; aber die allgemein herrschende Mißachtung der Sprachen kommt auch bei ihm zum Ausdruck, wenn er sie „wohl Zierrate eines Gelehrten" nennt, die aber an sich selbst niemand gelehrt zu machen vermögen. Wie die Mehrzahl seiner Zeitgenossen preist er den Wert der Geschichte, die „der Grund aller Wissenschaft", „das allgemeine und höchstnötige Instrument alles Wissens und das rechte Auge des Weisen" sei; er tritt entschieden für die Pflege der mathematischen Wissenschaften ein und weist den Einwurf religiöser Beeinträchtigung mit dem Hin-

eis auf die Jesuiten zurück, die „in ihren Schulen die studia athematica ohne sonderliche Gefahr des Papsttums fleißig trieben". . Bezug auf die geistige Ausbildung war auch er der Ansicht laß ein Lot Judicium viel besser sei als ein Pfund Memoria".

Bestimmtere Anweisungen hat er nur über den Unterricht des irsten gegeben: ein Gegenstand, der damals alle Welt beschäfgte; und hierbei hat er nicht die gelehrt enzyklopädischen Anrderungen Leibnizens, sondern die weltmännisch-aristokratischen rundsätze Weises zur Anwendung gebracht. Ein Fürst muß wissen, ie weit ihn das natürliche Gesetz gegen alle Menschen verbindet, is Gott im allgemeinen Sittengesetz fordert, wie das Kirchengiment geführt werden müsse, wie der Friede zu befestigen sei, e er nach dem Völkerrecht mit andern umzugehen und wie er iarfe Kriegsdisziplin zu halten habe, ferner wie die Untertanen guten Sitten aufzuziehen seien und wie ihr materieller Wohlnd befördert werden könne. Kenntnis der Kirchen- und Profantorie, des gegenwärtigen Reichszustandes, dann die Fähigkeit, urch eine geschickte Rede nach dem kurzen Hofstilo" seine Genken zu eröffnen und „einen netten und artigen Brief" anzutigen: das ist es, was man von dem Fürsten, dem wahrhaft itonischen Fürsten, wie Thomasius sagt, zu verlangen hat. Auch n Weg deutet er an. „Wenn man einen jungen Herrn von zehn zwölf Jahren, der nur sein Deutsch und Französisch verstünde, finge, täglich zwei bis drei Stunden von dieser Materie mit einem n Ernst und Scherz gemengten Diskurs zu unterhalten und daben mit guter Art disponierte, daß er noch ein paar Stunden auf sung guter Historien, auf die Geographie und Genealogie anendete, man würde ... gleichsam spielend und als durch den annehmsten Zeitvertreib noch vor dem 18. oder 20. Jahr dies alles wege bringen können." Auf dem Hintergrunde solcher Anschaugen wird uns auch die Gestalt Friedrich Wilhelms I. nicht mehr r so auffallend erscheinen.

Aber die Stellung des Thomasius in der Geschichte beruht ch nicht auf seinen Gedanken und Bestrebungen in Erziehung id Unterricht, sondern die hat er sich durch die an erster Stelle igeführten Bemühungen um die Ausbreitung des Wissens in eiten Kreisen, um die Belebung des volkstümlichen Geistes und mpfindens und die damit zusammenhängende Stärkung der bürgerchen Gesellschaft erworben. Sein Verdienst ist es, die zwischen ristokratie und Gelehrtentum auf der einen, der niederen Masse

des Volkes auf der anderen Seite stehenden Schichten zur Teilnahme am wissenschaftlichen Leben aufgerufen und sie mit geistigem Inhalt erfüllt zu haben. Er leitete damit eine Bewegung ein, die notwendig die Wissenschaft verflachte und in ihrer Ausartung am Schlusse des 18. Jahrhunderts zur seichtesten Aufklärungsmanie führte, aber er ermöglichte auch auf diese Weise die Entwicklung eines ruhigen Ausgleichs der Stände, welche die Gesellschaft in Deutschland vor gewaltsamen Erschütterungen bewahrte, wie sie der französische Staat mit allen Schrecken erlebte.

Die kräftigste Förderung erfuhren die Bestrebungen des Thomasius durch die Begründung der moralischen Wochenschriften, die von England her, das jetzt in den Gang der europäischen Entwicklung bestimmend einzugreifen begann, ihre erste Anregung und das Vorbild ihrer äußeren Gestaltung erhielten.

Auch in England machte sich gegen den Schluß des 17. Jahrhunderts im Zusammenhang mit den Staatsumwälzungen und Thronstreitigkeiten eine starke volkstümliche Bewegung geltend, deren beredter Wortführer Daniel Defoe, der spätere Verfasser des Robinson Crusoe, war. Wir können uns weder auf eine genauere Darstellung der im einzelnen von den deutschen ganz verschiedenen Vorgänge noch auf eine Charakteristik der nach seinen Lebensschicksalen wie seinem Wesen höchst interessanten Persönlichkeit Defoes einlassen. Er war nur wenige Jahre jünger als Thomasius — sein Geburtsjahr steht nicht genau fest — und bekundete gleich in einer seiner ersten Schriften, dem Essay upon Projects (1697), ein reges Interesse an volkswirtschaftlichen und volkserzieherischen Fragen. 1704 begründete er dann unter dem Titel „Review“ ein in der Woche mehrmals erscheinendes Volksblatt, das gemeinnützigen Unternehmungen und aufklärerischen Bestrebungen diente, und gab dadurch den Anstoß zu der Menge bald emporschießender Wochenschriften, unter denen sich der Tatler (1709) und der Spectator (1711) durch die Namen ihrer Begründer und Hauptbearbeiter Steele und Addison den vornehmsten Ruf erwarben.

Für Deutschland bildete Hamburg, das noch mehrfach die Mittlerrolle zwischen englischer und deutscher Kultur, Bildung und Wissenschaft übernehmen sollte, den Ausgangspunkt dieser Volkszeitungen, die in Nachahmung der genannten englischen erschienen. Schon 1713 wurde der Vernünftler begründet; aber der erste Ausdruck volkstümlicher, gemeinnütziger Bestrebungen war der Patriot,

der von einem Kreise vaterländisch gesinnter Männer in Hamburg in den Jahren 1724 bis 1727 herausgegeben wurde.

Der Geist, den diese Zeitschrift zu verbreiten beflissen war, war der solider Tüchtigkeit und sittlicher Gesinnung. Bekämpfung alles äußeren Scheinwesens und hohler Formalitäten, des verlogenen und widerlich unnatürlichen geselligen Verkehrs, wie er sich in den vornehmen Kreisen ausgebildet hatte, war eine stehende Rubrik in ihren Spalten. Die Zeitschrift bezeichnete am Schlusse des dritten und letzten Jahrgangs ihr Programm mit den Worten: „Ich bin dem Menschen fast durch alle Stände und Abwechselungen seines Lebens gefolgt. Ich habe ihn betrachtet als einen Ehemann, Vater, Untertan, Bürger, Kaufmann, Rechtsgelehrten, eine obrigkeitliche Person und, was in jedem Stande seine Schuldigkeit sei, ihn aufrichtigst belehrt. Ich habe ihm die Torheiten einer übermäßigen Pracht in Kleidern, Karossen, Gärten, Gastereien, Leichenbegängnissen entdeckt, den Fleiß, die Wohlanständigkeit hingegen bestens gepriesen“.

Mit vollem Bewußtsein betonte der Patriot beständig das bürgerliche Moment und stellte sich in entschiedenen Gegensatz zur Verstiegenheit der adligen Gesellschaft. Er suchte den Bürger mit dem Bewußtsein seines Eigenwertes zu erfüllen. Bürgerlich wird die Bezeichnung für tüchtige, solide und gesunde Lebensart, Gesinnung und Bildung.

In der Zeitschrift wird an einer Stelle ein Idealbild eines bürgerlichen Hauses entworfen. Da ist alles, so heißt es, angenehm und von gutem Geschmack, aber echt bürgerlich. Der Besitzer des Hauses ist peinlich darauf bedacht, in seiner Lebensweise den Unterschied von der der Vornehmen und Hofleute zu wahren. Alle nützlichen und maßvollen Vergnügungen sind in diesem Hause gestattet; aber Gesellschaften, Bälle, Galasoireen, Spielabende gibt's in seinem bürgerlichen Wörterbuche nicht. Doch wichtiger ist, wie der Patriot, die Bedeutung des häuslichen Lebens und die sittliche Kraft, die dem Hause im höchsten Sinne eigen ist, hervorhebt. Das Haus wird die eigentliche Stätte der Erziehung genannt, und schon jetzt wird, wie dann später von Pestalozzi in so begeisterter Art, die Bedeutung der Mutter für das Gedeihen und für die Erziehung der Kinder gewürdigt.

Auf die vom Patrioten angelegentlich empfohlenen pädagogischen Ratschläge ist ebenso wie in den englischen Zeitschriften vor allem Locke von Einfluß gewesen. Er wird häufig zitiert,

seine Gedanken über Erziehung werden unter den zur Lektüre und Selbstbildung vorgeschlagenen Büchern empfohlen. Wie Locke betont der Patriot die Abhärtung des Körpers, den Hinweis auf die Natur, die Berücksichtigung der Anlagen und Neigungen des Kindes, gelinde Zucht, endlich den Grundsatz, das Lernen leicht und die Arbeit zum Spiele zu machen.

Die Ausbreitung solcher Gedanken über gesunde und natürliche Erziehung im Mittelstande war ein heilsames Gegengewicht gegen die zunehmende Unnatur des Pietismus; ein Teil seiner Anhänger bekehrte sich dann selbst zu Anschauungen, die einer vernünftigeren und der Körperpflege gerecht werdenden Erziehungsweise das Wort redeten.

So zeigt uns die letzte Entwicklung auf allen Gebieten das Bild mannigfaltiger Bestrebungen und Gegensätze; sie enthält die Anfänge zu Weiterbildungen, die unsere Erwartung spannen. Im Erziehungs- und Bildungswesen tauchen bis dahin unbekannte Probleme auf; die soziale Gestaltung wird mannigfaltiger, und neue Berufs- und Gesellschaftsklassen pochen an die Tore der Bildung; wie auch der Staat endlich seine Ansprüche auf die Sphäre des Unterrichtswesens weiter ausdehnte, hat die folgende Darstellung zu lehren.

Viertes Kapitel.

Die erste Staatsuniversität und die Entwicklung des höheren Schulwesens.

1.

In einer Denkschrift über den Großen Kurfürsten schrieb Leibniz: „Ich halte jetzt den Kurfürsten fast allein für fähig, den wahren Ruhm zu gewinnen, welchen die andern Fürsten durch schlechte Wahl oder aus Not hintangestellt haben. Denn er kann seine Staaten blühend machen und zu gleicher Zeit durch Vermehrung wichtiger Kenntnisse zum wahren Glück der Menschheit beitragen. Ich bin sogar überzeugt, daß man unter seinen Auspizien leicht alles übertreffen werde, was man in Frankreich und England begonnen und projektiert hat, weil man dort nicht den rechten Weg eingeschlagen hat.“ Die auf den Kurfürsten gesetzten Hoff-

nungen schien der Nachfolger in glänzender Weise zu erfüllen. Über den ersten Teil der von Kriegen erfüllten Regierung des ersten preußischen Königs bis zum Tode von Sophie Charlotte liegt ein Schimmer von Kunst und Wissenschaft ausgebreitet, wie er bisher nicht bloß in den brandenburgischen Landen, sondern in deutschen Territorien überhaupt unerhört war. Der junge Graf Shaftesbury, der spätere Verfasser der „Charakteristiken", kam auf seiner europäischen Bildungsreise im ersten Regierungsjahre Friedrichs auch an den Berliner Hof und war von der feinen Sitte, dem Glanz und der Pracht, die da herrschten, so entzückt, daß er ihm den nächsten Platz unmittelbar nach dem Hofe von Versailles zusprach.

Auch der Große Kurfürst hatte, wie wir gesehen, Männer von Geist und Talent in seiner Nähe gehabt. Die uns bekannten Namen von Raue und Skytte, von Samuel Pufendorf, von Johann Arnold Nehring, in dem sich auch schon der erste Vorbote einer bald anbrechenden glänzenden künstlerischen Epoche in Preußen zeigte, bestätigen es. Diplomaten und Staatsmänner des Großen Kurfürsten waren zum Teil Gelehrte ersten Ranges: die beiden von Jena und Ezechiel Spanheim, der bedeutende Numismatiker, einer der wenigen damaliger Zeit, die das Griechische beherrschten. Paul von Fuchs, der homo politicus nach dem Ideal des Zittauer Weise, dessen großes Ingenium und scharfe Urteilsgabe Cellarius rühmte, begann schon unter dem Großen Kurfürsten seine glänzende staatsmännische Laufbahn, und Eberhard von Dankelmann war doch von ihm zum Erzieher seines Sohnes bestellt worden. Aber all diese reiche Begabung stand im Dienste harter Arbeit. Wissenschaft und Kunst erfuhren im preußischen Staate erst Förderung, als das Bedürfnis des Nachfolgers, sich mit Glanz zu umgeben und seinem Staate ein seiner Machtstellung entsprechendes Ansehen zu verschaffen, ihnen reichlichere Pflege zu teil werden ließ.

Dabei war es von größter Bedeutung, daß eine von künstlerischem und wissenschaftlichem Streben ganz erfüllte Fürstin den Thron einnahm, deren liebstes Vergnügen der Verkehr mit ausgezeichneten Geistern war, die nach dem Worte ihres sie überschwenglich feiernden großen Enkels „den Geist der Geselligkeit, die wahre Freiheit und die Liebe zu Künsten und Wissenschaften nach Preußen brachte". Kühl, von durchdringendem Verstande, der den Rätselfragen des Daseins unermüdet nachforscht, eine eifrige Pflegerin der Musik, hatte sie sich, nach dem Muster Versailles', wo

sie ihre Jugend zugebracht, in Lützenburg bei Berlin ein wahrhaft philosophisch-künstlerisches Heim gegründet.

Für immer ist in der Geschichte des menschlichen Geistes ihr Name mit dem Leibnizens verflochten, der ihr brieflich und mündlich auf die sie beständig beschäftigenden Probleme des Menschendaseins Antwort geben, das Warum des Warum lösen sollte und aus ihrem persönlichen Bedürfnis heraus sein einziges systematisches Buch, die Theodicee, schrieb.

In ihrer ganzen Geistesanlage war sie ihrem Oheim Karl Ludwig von der Pfalz nicht unähnlich; auch für sie waren die harten Interessengegensätze, der Kampf der Überzeugungen ein sie ergötzendes Spiel des Scheins. Sie erfreute sich an den feurigen Predigten des beredten Beausobre von der französischen Gemeinde. Die Schriften des geistvollen Skeptikers Pierre Bayle flößten ihr ein solches Interesse ein, daß sie sie beständig bei sich führte und auf ihrer Reise durch Holland sehnlichst eine Begegnung mit dem berühmten Enzyklopädisten suchte. An den Auseinandersetzungen des aus England geflohenen Deisten John Toland, der Anfang der neunziger Jahre gleichzeitig mit Leibniz in Berlin weilte, fand sie lebhaftes Gefallen. Gern hörte sie dem weltmännisch gebildeten Jesuitenpater und Beichtvater des polnischen Königs Vota zu, der die religiösen Einigungsbestrebungen der damaligen Zeit zu benutzen suchte und in kluger Hervorhebung der gemeinsamen Lehren der ersten Jahrhunderte ein Mittel zu finden hoffte, um die Herrschaft der allein seligmachenden Kirche wiederherzustellen.

Und neben diesen Geistern der Wissenschaft standen und wirkten Vertreter einer bedeutenden Kunst: der Holländer Augustin Terwesten, der abenteuerliche, reich begabte Eosander von Goethe und der größte unter ihnen, von Sage und Mythe umwobene Andreas Schlüter, unter dessen schöpferischer Hand die fürstliche Machtherrlichkeit der Zeit eine so imponierende Darstellung erfuhr, daß sie uns an die größten Gestalten römischen Geistes gemahnt.

Auch die Kontrastfigur war in einem Manne wie Philipp Jakob Spener in dem bunten Kreise vertreten; aber das war nun das Eigentümliche dieser Lebensverhältnisse, daß sich die Gegensätze harmlos nebeneinander bewegten, nach Ausgleichung und Versöhnung strebten und sich sogar hie und da zu gemeinsamem fruchtbaren Wirken vereinigten.

In der Buntheit und Vielgestaltigkeit der Lebensinteressen und Weltanschauungen am preußischen Hofe spiegelt sich die Fülle ver-

schiedener Meinungen und Bestrebungen um die Wende des 18. Jahrhunderts wieder; sie erklärt auch die Mannigfaltigkeit und Verschiedenheit der Bildungsinstitute, die unter Friedrich dem Ersten ins Leben traten. Kaum dürfte noch eine Regierung so charakteristisch für die Bildungsbestrebungen der damaligen Zeit sein.

In den Jahren bis 1705 ist die Universität in Halle, die Kunstakademie, die Sozietät der Wissenschaften, eine Ritterakademie, sind endlich mehrere reformierte Anstalten, darunter eine für die französische Kolonie gestiftet worden. Wohl war viel eitles Streben dabei und manches verfrühte Mißlingen, aber einzelne von den Gründungen sind doch für die weitere Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland und sogar darüber hinaus von der größten Bedeutung geworden. Das gilt vor allem von der ersten dieser Stiftungen, der Universität Halle.

Seit den Tagen der Reformation ist diese Universität die erste, die aus dem spontanen und elementaren Bedürfnis des Ausdrucks und Wirkens für eine neue Lebens- und Weltanschauung entspringt. Und seltsam — ein Beweis für die oben gegebene Andeutung — wie sich hier für eine kurze Zeit innerlich fremde Kräfte, nur verbunden durch die gemeinsame Abkehr von dem überlebten Alten, zu einheitlichem Wirken miteinander vereinigen.

Christian Thomasius und A. H. Francke bilden den Grundstock der neuen Universität. Jener findet schon 1690 in der dort noch unter dem Großen Kurfürsten gegründeten Ritterakademie, wo sprachliche und ritterliche Exerzitien für Edelleute getrieben wurden, eine Beschäftigung als Staatsrechtslehrer und beginnt nun wie in ähnlicher Lage Clauberg in Duisburg daneben bald öffentliche Vorlesungen, und Ende des Jahres 1691 erhält Francke den Ruf als Professor der griechischen und orientalischen Sprachen und zugleich als Pfarrer in Glaucha.

Vorlesungen sind im Gange, ehe die Universität von Staatswegen errichtet ist, und Thomasius und Francke lehren schon vorher, der eine im Geiste natürlichen Rechtes und natürlicher Sitte, der andere im Sinne einer auf der Bibel und der inneren Gewißheit beruhenden Frömmigkeit. Aus solchen dem natürlichen Empfinden einer neuen Zeit entsprechenden Motiven erwächst die neue Stiftung.

Auch die wissenschaftliche Gestaltung der Universität entspricht dem Geiste des Fortschritts der neuen Zeit. Die Philologie, be-

sonders die orientalische, erfährt durch die biblischen Studien bedeutende Anregung; und Johann Heinrich Michaelis, der 1699 an Stelle des in die theologische Fakultät übertretenden Francke die Professur für die orientalischen Sprachen übernimmt, ist der Ahnherr einer Reihe gleichnamiger Forscher, in denen sich von Glied zu Glied geistige Kraft und Begabung steigern und immer glänzendere Ergebnisse zu Tage fördern.

Besonders aber finden hier zum ersten Male die beiden großen Forschungsgebiete der Geschichte und der Naturwissenschaft, erstere in Verbindung mit dem Staatsrecht, letztere im Dienste der Medizin, eine gleichmäßige Berücksichtigung und tüchtige Pflege. Während Leibniz seinen Blick immer auf das heißersehnte Ziel einer wissenschaftlichen Sozietät gerichtet hält, ohne der Erfüllung seines Wunsches näher zu kommen, verwirklichen sich in der Universität, von ihm kaum beachtet, in glänzender Weise seine Intentionen.

Die geschichtliche Forschung findet tüchtige Vertretung in Samuel Stryk, der ganz im Sinne der jugendlichen Reformbestrebungen, wie sie Leibniz in seiner nova methodus betreffs des Corpus iuris zum Ausdruck gebracht, das römische Recht in einer der neuen Zeit verständlichen und entsprechenden Form lehrt; dann in dem von uns schon charakterisierten Cellarius, der die Philologie nach ihrer historischen Seite hin vertritt; etwas später in Johann Peter Ludewig, der im Geiste Pufendorfs das preußische Staatsrecht auf archivalische Forschungen gründet, damit die Diplomatie und Staatskunst seiner Zeit auf eine wissenschaftliche Grundlage stellt und die engste Verbindung zwischen höherem Beamtentum, Staat und wissenschaftlicher Bildung schafft, ferner in dem das Reichsrecht vertretenden, mit wahrhaft historischem Sinne begabten Gundling, endlich in dem bedeutenden Justus Henning Böhmer.

Die Naturwissenschaften und die Heilkunde lehren die für ihre Zeit hervorragenden Forscher Friedrich Hoffmann und Ernst Stahl: jener ein Anhänger der demonstrativ-mechanischen Methode, dieser Verteidiger des Animismus und zugleich unmittelbar nach Becher der bedeutendste Förderer der chemischen Wissenschaft, in der er durch seine Phlogistontheorie den Entdeckungen von Priestley und Lavoisier vorarbeitet.

Halle war die erste deutsche Universität von ganz eigenartigem wissenschaftlichen und nationalen Gepräge, in den ersten Jahrzehnten auch eine Stätte unabhängiger Forschung; und Thomasius hat ihren Flor daher geleitet, daß die Professoren „an keinen

Glossatorem, ja nicht einmal an Justinianum und das Jus canonicum, an keinen Galenum und Hippocratem, an keinen Aristotelem oder Cartesium usw. in docendo gebunden sind.“ Aber die Gebundenheit religiösen Denkens hat sie als Erbteil behalten. In den Banden der Religion gehen die Philogie, zum Teil noch immer die Jurisprudenz und selbst die Medizin einher. Fast alle die hervorragenden Lehrer: die Thomasius, Stryk, Hoffmann, Stahl haben in den engsten Beziehungen zu der pietistischen Bewegung gestanden, und bezeichnend genug hat Hoffmann einen medicus politicus (1738) geschrieben, in dem er als erste Forderung verlangte, daß der Arzt ein Christ sei. Immerhin vollzog sich auch in dieser Hinsicht schon ein Wandel.

Der Große Kurfürst war im Hader der Konfessionen noch gezwungen, die Universitäten zur Kräftigung und Unterstützung des reformierten Bekenntnisses in Anspruch zu nehmen. Als Halle begründet wurde, waren die konfessionellen Gegensätze im Schwinden begriffen. Es handelte sich jetzt nicht mehr um die Förderung eines in Unterdrückung lebenden Bekenntnisses, sondern um die Stärkung einer freieren, über die Bekenntnisse hinaus liegenden religiösen Richtung gegen starren Dogmatismus und Aristotelismus. Halle wurde von der reformierten Regierung als lutherische Universität begründet. Es war ein Zeichen dafür, daß die Furcht vor der Gefahr konfessioneller Zwietracht beseitigt war.

Das zunehmende Verständnis des Staates für die Bedeutung der Wissenschaft brachte noch eine andere wichtige Veränderung im alten Universitätsorganismus hervor. An ideale Schätzung der Wissenschaft, an das Bemühen, ihr rein um ihrer selbst willen eine Stätte zu bereiten, ist nicht zu denken. Aber der Staat verlangte, daß ihm die Universität nicht bloß, wie bisher überwiegend Geistliche und Lehrer bilde, sondern auch seinen andern Staatsbeamten eine dem neuen Bedürfnis entsprechende Vorbildung gebe. Dafür traf Paul von Fuchs, Gelehrter und Praktiker zugleich, der bei der Begründung der Universität eifrig beteiligt war, Vorkehrungen. Nicht bloß die künftigen Pfarrer und Lehrer sollten in einem theologischen Seminar Gelegenheit zu praktischer Anleitung haben; auch die Juristen müßten — das hob er abermals in der Einweihungsrede am 1. Juli 1694 hervor — ad praxin gewiesen werden; und es sollen „alle collegia, Schöppenstühle, Gerichtsstuben, Archive und andere Behältnisse, so in dieser Stadt zu finden sind, der studierenden Jugend offen stehen, damit sie nämlich das-

jenige, was sie aus den Büchern uud dem Munde der Professoren gelernt, alsofort zum Gebrauche anwenden und Kraft solcher heilsamen Verordnung die Wissenschaft mit der praxi zusammensetzen können".

So war der Staat in hervorragender Weise selbstschöpferisch umgestaltend bei der Begründung der Universität wirksam; und er schuf hier, indem er die religiösen, realistischen und wissenschaftlichen Bestrebungen des Zeitalters mit den aus den Bedürfnissen des modernen Staates sich ergebenden Tendenzen zu vereinigen wußte, ein ganz neues, auch für die weitere Entwicklung des Bildungswesens vorbildliches nationales Institut.

Die veränderte Stellung des Staates zur Universität kam auch darin zum Ausdruck, daß neben die korporative vom Rektor geleitete Verwaltung noch ein besonderes Direktorat trat, das im Auftrage des Staates seine Funktionen übte.

Während die Universität in den ersten Jahrzehnten der Mittelpunkt des geistigen Lebens wird, während ihre Lehrer weit über das Mutterland hinaus ihre Anziehungskraft auf die studierende Jugend üben, während sich hier in leidenschaftlichen Fehden die Fragen der Zeit entscheiden, fristet die 1701 nach langem Mühen gestiftete Sozietät der Wissenschaften durch die treue stille Arbeit von wenigen in der großen Gelehrtenwelt kaum gekannten Männern ein kümmerliches Dasein. Der Fortschritt des geistigen Lebens ist an die Universität, nicht an die Sozietät geknüpft.

Nach der Stellung, die Leibniz den Universitäten gegenüber einnimmt, nach Entstehung und Zweck der Sozietät ist die geringe Teilnahme von Universitätslehrern an den Bestrebungen der Gesellschaft nicht weiter verwunderlich. Mochte auch die Pflege der Geschichte und deutschen Sprache im ursprünglichen Plane Leibnizens gelegen haben, mochte sie auch in weiteren Kreisen, wie Kemmerichs „neueröffnete Akademie der Wissenschaften" zeigt, als Aufgabe der Sozietät gelten, mochten auch wirklich ein paar von den Mitgliedern wie der sprachenkundige und gedächtnisstarke La Croze und der weitgewanderte, erfahrene und gelehrte Rektor des Gymnasiums zum Grauen Kloster Johann Leonhard Frisch philologischen Studien ihre Hauptarbeitskraft widmen: tatsächlich stand die Sozietät, wie sie nun einmal war, im Dienste materiellster Kultur, bemühte sich um die Kalenderverbesserung, suchte den Seidenbau zu kultivieren und wandte vor allem der Hebung des wirt-

chaftlichen Lebens ihre Aufmerksamkeit zu. Leibniz selbst folgte
ı dieser Richtung, wie auch sein um dieselbe Zeit entstandenes
resdner Projekt zeigt, immer mehr den ökonomischen Bestrebungen
er Periode; und die Berühmtheiten, welche die Sozietät wenig-
ens durch ihre Namen zierten, wie der Astronom Kirch, Pro-
ssor Hoffmann aus Halle, der damals Leibarzt in Berlin war,
rner Homann, der Nürnberger Kartograph und Hersteller astro-
omischer Apparate, Margerger, der Volkswirtschaftsschriftsteller,
er jugendliche Königsberger Gelehrte George Rast, der durch seine
bhandlungen über das Barometer und die Meridianmessungen
eine Begabung für die von Leibniz, Newton, Fahrenheit und
éaumur erörterten Probleme bekundete: sie alle zeigen, nach wel-
her Richtung hin die Sozietät ihre Tätigkeit zu nehmen gesonnen
ar. Unter diesen Vertretern mathematischer und ökonomischer
Vissenschaften standen August Hermann Francke, der gleich nach
er Begründung zum Mitgliede der Sozietät ernannt worden war,
nd der Theologe Michael Lilienthal in Königsberg, der sich durch
ie Herausgabe der Acta borussica und die Begründung einer Zeit-
chrift für Ostpreußen ein Verdienst erworben hatte, ziemlich ver-
inzelt.

Das Haupterfordernis einer wissenschaftlichen Gesellschaft,
las, wodurch sie ihr Existenzrecht erst begründet, nämlich Arbeiten,
lie über die Kräfte des einzelnen hinausliegen, durch gemeinsame
'örderung zustande zu bringen, hat sie nicht erfüllt. Selbst der
m Jahre 1710 erschienene Miscellaneenband, der 37 Abhandlungen
on den verschiedensten Gelehrten enthielt — nur 7 darunter
varen philologischen Inhalts, die übrigen gehörten dem Gebiete
ler Mathesis an — war im wesentlichen ein Werk Leibnizens. Er
atte nicht bloß sein Erscheinen bewirkt, er war auch der Verfasser
les dritten Teils der Arbeiten. Und so ist es auch lediglich sein
Verdienst, wenn die Sozietät zu zwei für die Geschichte des Schul-
vesens bedeutsamen Ereignissen in Beziehung getreten ist. Im
rsten Fall handelt es sich um die vom Pfarrer Semler in Halle
egründete Handwerkerschule, im zweiten um die Einführung ein-
eitlicher Lehrbücher in den Lateinschulen. Zu einer tätigen Mit-
irkung bei beiden Begebenheiten kam es freilich nicht.

2.

Christoph Semler ist in Halle 1669 geboren und 1740 gestorben.
r ist ein interessantes Beispiel dafür, wie in jener Zeit ein Mann
ıit gelehrter Bildung auch die wirtschaftlichen Fragen verfolgt

und den Bedürfnissen des Lebens seine Aufmerksamkeit schenkt. Schon dem Knaben macht es das größte Vergnügen, sich tagelang mit dem Auseinandernehmen und Zusammensetzen einer Taschenuhr zu beschäftigen; den Jüngling zieht es von seinen theologischen Studien zu Erhard Weigel hin und einen großen Teil seiner späteren Zeit nimmt die Beschäftigung mit mathematischen und mechanischen Dingen in Anspruch. Er ist ein vielbeschäftigter Seelenhirt seiner Gemeinde, ein beliebter Prediger und widmet seine Muße der Beschäftigung mit der empirischen Wissenschaft. Das Bedürfnis des gemeinen Volkes beschäftigt sein Denken, und gleichzeitig unterhandelt er mit der britischen Sozietät der Wissenschaften über eine Erfindung, welche die verschiedenen Arten der Meßbarkeit der Seelänge betrifft. Leibnizens Idee einer Rechenmaschine gibt ihm die Anregung zur Konstruktion seines Cylinder arithmeticus; er schreibt ein Lehrbuch über jüdische Altertümer, nach Hübners Vorbild in katechetischer Form für die Jugend bestimmt, und findet Zeit, dem Problem des Perpetuum mobile sein Leben hindurch nachzuforschen. Dem Gemeindewesen wendet er seine Aufmerksamkeit zu und wirkt für die Herstellung von Leichenwagen. Der Aufwand für eine zahlreiche Familie hält ihn nicht ab, ein für die damalige Zeit bedeutendes Geld in seinen Apparaten anzulegen. Er konstruiert Modelle der Stiftshütte, des Tempels Salomonis, der Stadt Jerusalem und des gelobten Landes.

Christoph Semler hatte nun, wie er in seiner Bittschrift an die Regierung in Magdeburg vom 15. März 1706 selbst ausführte, neben seinem Predigtamte auch die Aufsicht über die gemeinen deutschen Schulen, damals 27 an der Zahl. Mit den Franckeschen hatten diese Schulen nichts zu tun. Es lag in dem Wesen dieser Anstalten, daß die davon abgehenden Kinder nicht zum Studieren, sondern zu wirtschaftlichen Berufsarten gelangten. Wie Becher und einige von Semlers Zeitgenossen, der schon genannte Marperger, und Johann Georg Leib war er der Ansicht, daß gerade am Handwerkerstande aller Welt viel gelegen sein müsse, „weil er wie der Grund ist, welcher die beiden übrigen (den statum ecclesiasticum und politicum) Stände trägt.“ Von dieser wirtschaftlichen Überzeugung aus hielt er es für nötig, daß die sich künftig dem Handwerk Widmenden vermittelst einer mathematischen Handwerkerschule vorbereitet werden sollten.

Man brachte seiner Absicht von vielen Seiten großes Interesse entgegen. Thomasius, Cellarius, Stryk, Wolff, der bekannte Hoff-

mann — Francke wird nicht genannt — gewährten ihm ihre Unterstützung in der Angelegenheit. Die Regierung in Magdeburg, der Semler im März seine Absicht unterbreitet hatte, sah darin ein Unternehmen, daraus „vor das gemeine Wesen ein großer und augenscheinlicher Nutz zu gewarten“, und beauftragte den Rat von Halle, sich der Sache anzunehmen. Dessen Intentionen schienen sogar noch weiter zu gehen; er äußerte den Wunsch, daß auch die studierende Jugend auf dem Gymnasium und in den Stadtschulen „einiger zulänglicher Unterweisung in Mathematicis und Mechanicis, sonderlich aber in der hochnötigen Zeichenkunst genießen möge“. Doch schien man seitens des Gymnasiums mit dieser Wendung der Dinge nicht einverstanden, wenigstens äußerte man sich über die Angelegenheit zweifelhaft. Dieser Umstand wohl veranlaßte, daß die Sozietät in Berlin hinzugezogen wurde.

Durch ein Schreiben vom 15. Dezember, das von Leibniz verfaßt war, wurde die Nützlichkeit des Unternehmens anerkannt und dasselbe empfohlen, zumal „der Proponent von dem Publico nichts anderes als eine schriftliche Permission und Approbation verlanget, das Übrige aber mit verhoffendem Vorschub zu verschaffen und zu beraten auf sein Wagnis nimmt“. Auch die das Gymnasium betreffende Absicht wurde gebilligt und deren Verwirklichung um so mehr gehofft, „weil in vermeldtem Bericht man dafür hält, es könne, was dazu nötig, ex aerario publico civitatis et aerariis ecclesiarum gar wohl erhalten werden. Die Art und Weise aber solcher Unterrichtung . . . und wie sonst ein so edles Werk am besten zu fassen, würde ferner zu überlegen sein“.

Semler hatte sich nach seinem Berichte gedacht, daß die Stunden „nach der Ordinarschule“ vormittags von 10—12, nachmittags von 4—6 sein sollten. Er hatte es sich als eine Art Ergänzungsunterricht gedacht. Im Anfange wollte er nur 10 bis 20 Schüler nehmen. Zirkel und Lineal erforderten eine größere Aufsicht, „doch werde man auch hierbei durch eine Invention mit einer überweißten Tafel, an welcher mit schwarzen Linien die Problemata gezeichnet stehen, zu Hilfe kommen können“. Denn die Unterweisung im Gebrauch der genannten Instrumente, ferner in den Anfangsgründen der Mechanik, in Bedeutung der Maße, Münzen, Gewichte, in den Elementen der Handwerke durch Vorzeigen von Materialien, durch Erörterung über Preis und Herstellung schwebte Semler als die in dem Unterricht zu leistende Aufgabe vor. Er ging zunächst auf eine elementare Unterweisung des Handwerkers

aus und hatte dessen spätere Bedürfnisse deutlich im Auge. Den Schülern gedachte er eine noch anzufertigende „kleine deutsche Mathematik in Fragen" — der Einfluß Hübners ist offensichtlich — in die Hand zu geben, „damit sie sich alles über lang oder kurz erinnern". Der Kursus war auf ein Jahr berechnet, doch sollte in der Zeit kein Knabe neu aufgenommen werden, „damit man mit dem Novitio nicht repetieren müsse".

Es war soweit alles wohl überlegt. Die Mittel zur Anschaffung der Materialien und Instrumente, sowie zur Bezahlung des Lehrers im ersten Jahr hoffte er von den Kollegien der Stadt zu bekommen, dann meinte er, würde sich das Werk durch das einkommende Schulgeld selbst erhalten. Erst nach längerem vergeblichen Mühen begann er den Unterricht im Anfang des Jahres 1708 mit zwölf armen Knaben in seiner Wohnung. Er hatte die Einrichtung gegen den ursprünglichen Plan erheblich beschränken müssen. An zwei Tagen der Woche, Mittwochs und Sonnabends von 11—12 Uhr für die armen Kinder, von 2—3 Uhr für die, welche etwas zahlten, fand die ganz privaten Charakter tragende Unterweisung statt, die in keiner Hinsicht den Namen Schule verdient und ebenso wie Weigels Tugendschule und mancher ähnliche Versuch ein verunglücktes Unternehmen war. Auch als er Ende 1709 seinen Plan weiter dahin ausgestaltete, „daß nunmehr diejenigen Knaben, welche den Studiis sowohl als auch den artibus mechanicis destiniert sind, beiderseits ihren Nutzen daraus haben können", wollte nichts aus der Sache werden; und er mußte das Unternehmen bald ganz aufgeben. Für die Entwicklung der Realschulbewegung, die wir an einem späteren Ort im Zusammenhange betrachten, ist es bezeichnend, daß Semler am Ende des dritten Jahrzehnts — es war kurz vor seinem Tode — sein Unternehmen erneute, mit der bestimmten Absicht, „daß sowohl denen, die studieren als auch denen, die nicht studieren, ein Genüge geleistet werde, wie denn auch eine andere Schule für die Honoratioren Kinder und eine andere für 24 arme Kinder gewidmet ist." Von dem Fortgang der Schule wird nichts weiter vermeldet.

Noch unbedeutender als die Mitwirkung der Sozietät in dieser für die Schulgeschichte nicht unwichtigen Angelegenheit ist ihre Beihülfe bei dem uns im folgenden beschäftigenden Versuch der Einführung einheitlicher Schulbücher.

3.

Neben den verschiedenen Vorschlägen, durch die Leibniz der

neuzugründenden Sozietät, um ihr eine finanzielle Basis zu geben Privilegien auf die Seidenkultur, die Fabrikation von Feuerspritzen und dergleichen auszuwirken versuchte, begegnet im Jahre 1700 auch ein Entwurf, der den Auftrag eines Bücherkommissariats für die Sozietät enthält. „Weilen wir auch unsere Sozietät der Wissenschaften in der von uns ihr gegebenen Instruktion mit einer besonderen Aufsicht auf die behörige Information der Jugend beladen, so wollen wir, daß selbige wegen des Methodi docendi der dazu gehörenden Bücher und was dem anhängig, gebührende Sorge tragen und dienliche Anstalt zu machen sich angelegen sein lasse.“ Zu diesem Zweck soll der Gesellschaft ein Privilegium generale perpetuum erteilt werden, „gewisse rechtschaffene Bücher zu verlegen und bei den Schulen einzuführen“. Mit den Jahren gewann das Projekt bei Leibniz festere Gestalt, und der zweite umfangreichere Entwurf vom 10. Februar 1705 bestimmte nun schon genauer, „daß unter der Approbation der Sozietät richtige deutliche, auf den Alten zur Gottesfurcht und Tugend gerichteten Grund gebaute Systemata, Tabulae, Compendia, Selecta disciplinarum observata et tractationes, auch die aus dem rechten Brunnquell her geleiteten Notitiae historicae, geographicae, genealogicae et heraldicae, daneben auch Grammatiken, Vocabularia, Schreib- und Rechenbücher, Nomenclatores, Januae, Colloquia, Progymnasmata, Exercitia oratoria und dergleichen, nicht weniger allerhand Dictionaria und Florilegia teils verfaßt, teils erneuert, mithin auch solche Editiones Autorum classicorum zum Druck befördert werden, welche mit notis criticis nicht überhäuft noch verteuert, und doch mit nötigen Erklärungen versehen.“ Außerdem dachte er dann noch an die „Catechismi approbati, Compendia theologica, Gebet-, Gesang- und Spruchbücher, so in Schulen zu gebrauchen, desgleichen Editiones der Psalmen, des neuen Testaments, auch wohl der ganzen Bibel oder deren Teile in Original- und anderen Sprachen, samt anderen zu deren Verstand und Gebrauch der Jugend dienlichen Werken.“

Auch jetzt kam das Verlags- und Vertriebsprivileg wieder zur Sprache, daß „den Praeceptoribus nicht erlaubt sein soll, andere als diese (Bücher) von gleicher Sorte oder Objecto zum ordentlichen Gebrauch in den public Schulen bei der Jugend kommen zu lassen und ihre Lectiones darauf zu richten.“

Die hier dargelegten Vorschläge sind merkwürdig genug, um einen Augenblick die Aufmerksamkeit in Anspruch zu nehmen.

Was Becher seinem Collegium doctrinale, Raue dem General-

inspektor, das hat Leibniz, gleichfalls durchaus Vertreter des Gedankens der Staatserziehung, wenn auch nicht in demselben Umfange wie seine Vorgänger, der unter fürstlicher Autorität stehenden Sozietät zugedacht: die Aufsicht über die Methode, d. h. zu einer Zeit, die noch keine Lehrkunst kennt, über die Schulbücher im Unterricht. Es entspricht den wirtschaftlichen und pädagogischen Anschauungen der Zeit, wenn er die Lehr- und Lernmittel ebenso wie andere Gegenstände und Fabrikate zum Monopol zu machen vorschlägt.

Das Bestreben, das Schulwesen bis in seine Details einheitlich zu regeln, war die Konsequenz der Anschauung von der Staatsomnipotenz. Wer die letztere anerkannte — und es mehrten sich die Stimmen, die sie immer weiter ausdehnten — mußte wünschen, daß die Schulen nicht bloß der Aufsicht des Staates unterstellt, sondern auch von ihm seinem zentralisierenden Charakter gemäß uniformiert würden.

Ob die Überzeugung richtig ist, daß auf diesem Wege allein das Heil der Schule zu erwarten sei, — wir sehen ja auch einzelne Bildungsinstitutionen ganz selbständig und in völlig individuellem Geiste ein reges Leben entfalten — bleibe dahingestellt: genug, sie war damals die überwiegend herrschende und zeitigte nun, nachdem sie lange genug Theorie gewesen war, die ersten Früchte.

Der Gedanke einer von Staatswegen einzuleitenden einheitlichen Gestaltung von Plan und Methode begegnet uns in derselben Zeit, aus der Leibnizens Vorschläge herrühren, noch auf anderen Seiten. Als vereinzelter Vorläufer einer in späteren Jahren stark anwachsenden Menge taucht unter den Akten des Jahres 1702 ein anonymer unmaßgeblicher Vorschlag von Verbesserung der Schulen in der Mark Brandenburg auf. Es wird darauf hingewiesen, daß die Verderbnis der Schulen Gegenstand allgemeiner Klage, insbesondere der Universität Halle sei. Diese abzustellen, sollten durch ein Ausschreiben die Inspektoren und Rektoren der Schulen aufgefordert werden, ihre „desideria und consilia de emendandis scholis“ einzureichen. Auf Grund der Untersuchung sollte eine Schulverfassung für die höheren Schulen, ein Auszug daraus für die kleineren hergestellt und in alle eingeführt werden.

Also wieder mal ein einheitlicher allgemeiner Schulplan! Das Schriftstück ging am 27. Februar 1702 an das Konsistorium mit der Aufforderung, dem darin ausgesprochenen Wunsche einer Untersuchung nachzukommen. Von einer Fortsetzung dieser An-

gelegenheit verlautet nichts weiter; dagegen hören wir 3 Jahr später aus den Akten, wie mit aller Energie die Regelung des Kirchen- und Schulwesens ins Werk gesetzt wurde. Eine am 9. Dezember 1705 von dem König unterzeichnete Order versprach, „rechte nachdrückliche landesväterliche Sorge davor zu tragen, damit sothane Kirchen und Gemeinden auf alle in künftigen Zeiten sich etwa zutragenden Fälle und Veränderungen ... bestehen und nebst denselben Seminarien und Schulen eingerichtet werden mögen". Es wurde dann eine aus den Ministern Dankelmann und Brand sowie noch einigen anderen Männern bestehende Kommission zu diesem Zwecke eingesetzt. Im selben Jahre veröffentlichte Joachim Lange seine lateinische Grammatik. Auch er sprach eingehend in der Vorrede dazu von einer nötigen Schulreform, „sonderlich von dem methodo und harmonia methodi ac lectionum in allen Schulen durch eine ganze Provinz, ingleichen von dem delectu ingeniorum".

So ging die Anregung einer von Staatswegen vorzunehmenden einheitlichen Schulgestaltung von verschiedenen Seiten etwa gleichzeitig aus.

Es ist anzunehmen, daß mit dieser allgemeineren Bewegung der 1708 zum erstenmal unternommene Versuch im Zusammenhange steht, durch eine Art Schlußprüfung dem Zudrang studentischen Proletariats zur Universität zu steuern. Es war darin noch alles sehr allgemein und unbestimmt gehalten. In der Verordnung vom 25. August 1708 wurde allen denen, die mit der Aufsicht über die Schulen betraut waren, anbefohlen, sie sollten auf die Jugend fleißig Acht haben, den Ingeniis, welche sich zum Studieren wohl anlassen und von ihrer Fähigkeit gute Proben geben, in ihrem Zwecke förderlich sein, diejenigen aber, welche wegen Stupidität, Trägheit oder anderer Ursachen zum Studieren unfähig sind, „in Zeiten davon ab- und zu Erlernung einer Manufaktur, Handwerks oder anderen redlichen Professionen anweisen, selbige auch nicht weiter als im Christentum, auch im Lesen, Schreiben und Rechnen informieren lassen".

Zur selben Zeit machte auch die Schulbücherangelegenheit weitere Fortschritte. Der Verleger Papen, der die Lehrbücher in Verlag zu nehmen geneigt war, wandte sich in der Meinung, daß letztere Angelegenheit Sache der Sozietät sei, in einem Briefe vom Mai 1708 an Leibniz. Daraus erfahren wir, daß der König schon „eine Kommission zu Errichtung der universalen Schulbücher an-

geordnet hatte“. Den Verlag erhielt nun zwar Papen, aber die Kommissionsangelegenheit entwickelte sich etwas anders, als er gedacht. Leibniz hatte natürlich die Beteiligung der Sozietät bei dem Unternehmen gewünscht, erfuhr aber aus einem Briefe Jablonskis vom 21. Juli 1708, daß wegen der unter den Sozietätsmitgliedern herrschenden Scheelsucht und gegenseitigen Mißgunst darauf nicht zu hoffen sei. So kam es auch. Es wurde eine Kommission aus den Rektoren der vier Berliner Gymnasien, des Joachimstalschen, Berlinisch-Kölnischen und des Friedrich-Werderschen: Volkmann, Bodenburg und Lange gebildet. Dazu kamen der uns bekannte Frisch, ferner Diterich, beide vom Berlinischen Gymnasium, dieser der Verfasser der Klosterhistorie, Dornmeier vom Friedrich-Werder und Rubin vom Kölnischen Gymnasium. Als Generalkommissar stand an der Spitze von Dankelmann, Kommissare waren noch Professor Beckmann in Frankfurt, der Hofprediger Jablonski und neben Frisch als einziges Sozietätsmitglied Cuneau.

In der weiteren Darstellung folgen wir ein par spärlichen Aktenstücken, die schon dem folgenden Regierungszeitraum angehören. Daraus entnehmen wir, daß die Kommission den Auftrag erhalten hatte, die Schulbücher dergestalt zu verbessern und einzurichten, „daß die Jugend die ihnen in Schulen zu erlernenden Sprachen und Wissenschaften auf eine kurze und bequeme Art daraus begreifen möchte“.

Von der Abfassung einer lateinischen Grammatik sah man ab; man acceptierte die oben erwähnte Langesche Grammatik, weil der Verfasser einer der vornehmsten Konferenten war und ihm ein Gefallen erwiesen werden sollte. Die Nichtannahme hätte Differenzen mit dem allezeit streitbereiten und herrschsüchtigen „Schulmajor“ herbeigeführt; Volkmann riet, obwohl innerlich nicht von der völligen Brauchbarkeit des Buchs überzeugt, selbst zur Annahme der Langeschen Grammatik, „damit unser Corpus nur erst zusammenwachsen möchte, sonderlich weil es nur eine Probe war, worüber auswärtiger Schulen iudicia erwartet würden“. Das Urteil sachkundiger Schulmänner lautete, daß sie für Anfänger zu umfangreich sei, für die Fortgeschrittenen aber zu wenig biete. „Auch hat einigen auswärtigen Schulen die Ordnung daran nicht gefallen.“

Wir verfolgen hier die Geschichte des Unternehmens, das in die folgende Regierung hineinreicht, gleich zu Ende. 1709 ging Lange definitiv nach Halle, um sich da als eifrigster Verfechter des Pietismus gegen Löschers Orthodoxie und Wolffs Philosophie einen berüchtigten Namen zu machen.

Jetzt unternahm die Kommission die Ausarbeitung einer großen
einischen Grammatik. Doch vor ihrer Veröffentlichung wurde
raus ein kürzerer Auszug hergestellt, der aus der Erwägung ent-
rang, „daß, wenn man jungen Leuten die ersten Gründe der
rachen und Wissenschaften gleich anfangs mit weitläuftigen
aeceptis beibringen wollen, sie einen Abscheu dafür bekommen
id sodann öfters gar von Erlernung derselben sind abgeschreckt
orden.“ 1716 erschien dies „Compendium Grammaticae Latinae
er kurzer Auszug aus der größeren Lateinischen Grammatica
archica“. Damit war eine kleine Sammlung anekdotenhafter und
schichtlicher Erzählungen aus den lateinischen Klassikern ver-
inden. 1718 wurde die „vollständigere Lateinische Grammatica
archica, in welcher zu den nötigen Regeln nützliche Anmerkungen
id gute Exempel gesetzt sind,“ herausgegeben.

Viele Rektoren der Mark begrüßten das Unternehmen mit
oßer Freude. „Gott sei gedankt“, schrieb Gottschling aus Neu-
idt-Brandenburg, „daß in der Mark dergleichen Reform auch an-
ngt, dergleichen Weisii Nachfolger in Sachsen — man beobachte
e ins Feld geführte Autorität des sächsischen Schulmanns und
iner Anhänger — schon längst sentieret, aber so hoch nicht ge-
acht haben.“ Der Grammatik gab er seine volle Zustimmung.
benso beifällige Stimmen ließen sich aus Ruppin, Kottbus, Lands-
rg, Küstrin, Frankfurt, wo damals Schöttgen, Rathenow, wo
etri Rektor war, vernehmen. Dieser sprach seine Freude darüber
is, „daß es einmal zu der längst erwünschten Harmonie bei dem
formationswesen in Schulen gelangen sollte, deren Mangel ihm
imer als eins der prinzipalsten obstaculorum, welches die Ver-
sserung der Schulen aufgehalten, vorgekommen“. „Dem orbi
holastico“, meinte Hufnagel in Krossen, „ist kein geringes Licht
irch die Grammatica Marchica zu Berlin angezündet.“ Vielen
so war damit ein sehnlicher Wunsch erfüllt. Noch andere Schulen
ie die in Tangermünde, Züllichau, Salzwedel, Königsberg in der
eumark begrüßten das Berliner Werk mit Genugtuung. Doch
hlte es natürlich auch nicht an solchen, die vom alten liebge-
ordenen Schlendrian nicht lassen wollten und sich gegen die
nführung der neuen lateinischen Grammatik sträubten.

Inzwischen war auch das Berliner Unternehmen immer um-
ngreicher geworden, und bis zum Jahre 1720 war eine ganze
eihe von Lehrbüchern ausgearbeitet von denen bereits im Druck
rlagen: ein Vocabularium der lateinischen Sprache für Anfänger,

eine Rhetorik, Epistolae ex Cicerone et Plinio selectae — etwa gleichzeitig erschien Gesners Chrestomathia Ciceroniana und Pliniana (1717 u. 1723) — und Rudimenta graecae linguae. Fertig zum Druck waren eine vollständigere griechische und eine hebräische Grammatik. Noch andere Lehrbücher sollten in Angriff genommen werden.

Die Widerspenstigkeit mehrerer Schulen, welche die beabsichtigte Wirkung zu vereiteln drohte, veranlaßte das schon mehrfach zitierte Schreiben Volkmanns vom Februar 1720. Er bat darin den König, die allgemeine Einführung der genannten Lehrbücher in den Schulen der Mark anzuordnen, „damit die lang gewünschte Gleichförmigkeit der Schulbücher in der Mark Brandenburg endlich möge festgesetzt und unterhalten werden“. Eine neue Beschwerde vom Jahre 1723 — Volkmann war inzwischen gestorben und sein Nachfolger in der Leitung des Joachimstalschen Gymnasiums Muzel an seine Stelle getreten — bewirkte die Verfügung vom 7. Oktober 1723 an das Konsistorium, daß die Rektoren nachdrücklich angehalten würden, die Schulbücher einzuführen. Die märkische Grammatik hat sich dann auch die Herrschaft in der Mark erobert, ohne doch die Langesche zu verdrängen, die 1780 die 40. Auflage erlebte. Die übrigen Schulbücher wurden freilich „nur in wenige märkische Schulen eingeführt und auswärts fast gar nicht bekannt oder gebraucht.“

Die Bemühungen um die Einführung eines einheitlichen Katechismus, die auch Leibniz schon im Sinne gehabt hatte, werden wir später verfolgen. Erst unter dem Minister Massow am Schlusse des Jahrhunderts erwog man wieder die Lehrbuchfrage in ähnlich umfassendem Sinne und versuchte sie ihrer Lösung näher zu führen.

4.

Der mehrfach genannte Joachim Lange ist unter den Schulmännern der Zeit eine so markante Persönlichkeit und für die nächste Entwicklung des höheren Schulwesens so bezeichnend, daß wir etwas länger bei ihm verweilen müssen. So häßlich er als Charakter, so hervorragend ist er als praktischer Schulmann. Mag er wirklich später als Dozent in Halle keine sonderlichen Lehrerfolge gehabt haben, jedenfalls nimmt unter seiner Leitung (seit 1698) die auf Veranlassung des Großen Kurfürsten 1681 angelegte Lateinschule auf dem Friedrichswerder solchen Aufschwung, daß sie bald in die Reihe der übrigen Berliner Gymnasien eintrit und unter ihnen eine ansehnliche Stellung behauptet.

Wir hatten gesehen, daß Francke dem weltlichen Erziehungsideal politischer Klugheit und Beredsamkeit, wie es in England Locke, in Deutschland Christian Weise vertrat, ein anderes gegenüberstellte, welches die christliche Klugheit als wesentliches Ziel der Erziehung bezeichnete und die Oratorie stark in den Hintergrund stellte. Wir hatten ferner beobachtet, wie Franckes Stellung zu den klassischen Schriftstellern, wenn auch nicht ablehnend, so doch ohne innere Beziehung war. Diesen Spuren folgt im wesentlichen auch Lange. Seine Grundauffassung des klassischen Altertums ist der Christian Weises völlig entgegengesetzt. Beim klassischen Altertum ist natürlich nur an die Römer zu denken, an Plautus, Terenz, Horaz, Ovid, Vergil und Cicero; die Griechen sind den meisten eine terra incognita. Während Weise für den römischen Staatsgedanken ein starkes Gefühl hat und ihm in seinem Bildungsziel das Ideal oratorischer staatsmännischer Würde für erstrebenswert gilt, hat Lange zu dem Inhalte des Römertums gar kein inneres Verhältnis. Der „berühmte Zittauische Schulredner“ ist ihm ein Spott, und seinen Schriften wünscht er „mehr Solidität und Weisheit, hingegen weniger Vanität.“ Sein Vorbild unter den Schulmännern ist der mit Francke gleichaltrige Vockerodt, der berühmte Rektor des Gothaer Gymnasiums, der, wie Lange von ihm sagt, in seiner mannhaften Art das schlimme Geschwür der Schule, die hochtönende Phrasenhaftigkeit und Hohlheit der politischen Rhetoren aufdeckte und aufdrückte. Wie dieser, wie auch Francke nimmt er zu den römischen Schriftstellern einen vermittelnden Standpunkt ein. Nach ihrem Inhalt verwirft er sie.

Horaz und Ovid sind ihm raffinierte Taugenichtse, die durch ihre schlüpferige Kunst nur dem Satan sein Werk erleichtern. Plautus und Terenz sind Windbeutel, Cicero ist ein eitler, ruhmsüchtiger Fant. Aber mögen diese Römer in sittlicher Hinsicht auch noch so verwerflich sein — ermangelten sie doch der göttlichen Erleuchtung und folgten nur dem Zuge ihrer verderbten Natur — das kann man nicht bestreiten, daß in den Denkmalen der alten Dichter große Schätze der „Latinität“, d. h. lateinischer Beredsamkeit verborgen liegen, daß Cicero „Latinitatis optimus“ ist.

In seinen Institutionen widmet Lange ein Kapitel den verschiedenen Zeitaltern der lateinischen Sprache, aber er beurteilt darin die Schriftsteller nur nach ihrem stilistischen Werte. Auch für Lange wie für die frühere Zeit sind also die Lateiner nur Mittel zur Erlernung der Sprache; und an die Klassiker hält er

sich vorwiegend nur — darin besteht der durch ihn bezeichnete Fortschritt den anderen Pietisten gegenüber — weil er auf reines klassisches Latein dringt. Um für diesen Zweck die Dichter nutzbar zu machen, gibt er eine Blütenlese aus Vergil, Horaz und Ovid, welche die anstößigen Stellen vermeidet.

Sein Widerspruch gegen das Weisesche oratorische Bildungsziel, gegen die künstliche Züchtung zum Redner und die hie und da veranlaßte Übertreibung des Rhetorentums macht nun aber mit richtigem natürlichen Empfinden einen von den Gegnern vernachlässigten Gesichtspunkt geltend. Hat man wirklich etwas zu sagen, so stellt sich die richtige Rede — das ist Langes Meinung — schon von selbst ein, ohne alle Tropologie und Schematologie. „Ist der Affekt da samt gründlicher Erkenntnis der Sache, davon ich reden will, so folgen die Tropi und Schemata von sich selbst, wenn man gleich nimmer eine Rhetoricam gelernt hat. Wer wohl reden will, muß zuvor wohl gedenken.“ In dem Maße wie Urteilsfähigkeit und Tatsachenkenntnis zunehmen, wächst auch die Herrschaft über den Ausdruck. Doch verwirft er nicht jede Theorie. Auch er schreibt eine Abhandlung über die Natur der Schreibart und die notwendigen Hilfsmittel derselben und gibt Anweisungen darüber, wie man die Schriftsteller zu lesen, an ihnen das Urteil zu bilden, sie nachzuahmen und sich zu üben hat. Endlich gibt er eine Übersicht über die verschiedenen Arten der Rede. Darin weht ein frischer, kräftiger Zug. Auf Auseinandersetzungen nach alter abgelebter Methode über Invention, Disposition, Elocution, Aktion läßt er sich nicht ein. Er macht über den Unwert dieses schematischen Formalismus, in dem die frühere Zeit mit Behagen verweilte, treffliche Bemerkungen. „Was nicht von der Natur und Beschaffenheit einer Sache handelt, wie mag mir das die wahrhaftigen Ideas, Gedanken und Argumenta davon an die Hand geben?“ Ebenso mit der Disposition. Sie ergibt sich aus der Sache selbst. „Wer eine Sache recht einsieht, so erkennt er sie ordentlich in ihrem natürlichen Zusammenhange und kann sie auch zum Vortrage nicht besser disponieren als nach eben dieser schon erkannten realen Ordnung.“ Und nicht anders verhält es sich endlich mit der „Elocution“. „Verstehet man nebst der Sprache auch die Sache selbst und siehet man solche mit gehörigem Affekt ein, so ist's leicht, die Worte, so man mit gutem Vorrate zu seinem Dienste hat, der erkannten Sache in gehöriger Ordnung und Deutlichkeit, ingleichen mit rechtem Gewichte und Nachdruck geschickt zu accomodieren.“

Auf die Kenntnisse kommt es daher vor allem an. „Dieses
t der Jugend wohl einzuschärfen, damit sie von ihrer leeren
inbildung und Hoffahrt abgeführet werde und nach etwas Gründ-
:hem und Wahrhaftigem streben lerne". In Bezug auf die
)rigen Lehrgegenstände huldigt er den allgemeinen Bestrebungen
s Pietismus, welcher die realistischen Tendenzen der Zeit der
flege des religiösen Lebens dienstbar macht. Geographie und
eschichte — er dachte dabei freilich nur an Kirchengeschichte
- sind zu treiben als ein Spiegel göttlicher Providenz; die Mathe-
atik ist zur Schärfung des Verstandes und zu andern Nutzbar-
:iten erforderlich; trotzdem kam sie am eignen Gymnasium nicht
ır Geltung; die Physik dient zur Erkenntnis des Schöpfers in
inen Geschöpfen; sie ist aber nicht nach dem Compendium des
ristoteles, „darinnen doch fast gar nichts Gesundes zu finden ist",
ndern auf Grund von Beobachtung zu lehren. Der Gipfel aller
'eisheit ist natürlich die lebendige Erkenntnis und innere Furcht
ɔttes. Die Sprachenerlernung steht im Dienste der Theologie.
och immer gilt das besonders vom Griechischen und Hebräischen;
ı Privatunterrichte könnte man mit der letzteren Sprache beginnen.
as wollte ja Ratke auch. Im Griechischen ist vor allem das
ɜrständnis des neuen Testaments zu erzielen. Privatim soll der
:hüler die Septuaginta lesen „und auch in übrigen Auctoribus
aecis so viel proficieren, daß er tüchtig werde, mit weniger Mühe
· die griechischen Patres zu verstehen".

In seinen Äußerungen über die Methodik des Spracherlernens
igt sich, wie die Grundgedanken des 17. Jahrhunderts und be-
nders der Gothaer Didaktikerschule immer mehr Allgemeingut
ɜrden. Lange entwickelt sie mit einer Klarheit und Bestimmt-
it, welche beweist, daß ihm ihre unverbrüchliche Wahrheit an-
haulich vor der Seele steht. Man wird im weiteren Verlaufe
r didaktischen Entwicklung die Anwendung dieser Grundprinzi-
en immer vollkommener gestalten müssen, aber diese selbst sind der
lezeit gültige Ausdruck der in der sprachlichen Methodik herrschen-
n Gesetzmäßigkeit: Verständnis der Grammatik auf Grundlage
r Lektüre, Aneignung eines Wörterschatzes ebenfalls nur im
ısammenhang mit der Lektüre der Schriftsteller. Wie bei den
.daktikern des 17. Jahrhunderts beruht auch bei Lange diese
)erzeugung auf der klaren Einsicht, daß mit dem Gedächtnis
ıhrhaft nur erfaßt werden kann, was auch inhaltlich begriffen

ist. Das inhaltliche Verstehen bezeichnet auch er wie jene als das iudicium. Dieser Auffassung entsprachen auch seine Lehrbücher, besonders sein Tirocinium paradigmaticum, das zur Einübung der lateinischen Deklination und Konjugation dient. In kleinen Sätzchen alltäglichen Inhalts werden die Nominal- und Verbalformen der Reihe nach vorgeführt. Das Tirocinium dialogicum, das im Zusammenhange mit den Elementen der Syntax gelesen werden soll, gibt kleine Schülergespräche, welche die täglichen Angelegenheiten zum Gegenstande haben. Von trefflicher pädagogischer Einsicht zeugt, was er über die Lektüre des Nepos sagt. Ehe ein Kapitel gelesen wird, schicke der Lehrer eine kurze Inhaltsangabe und Erläuterung voran. Nun fordere er nicht etwa eine Erklärung des Autors vom Schüler, denn die übersteigt seine Kräfte, sondern gebe sie selbst, indem er den Abschnitt in kleinere Glieder und Perioden zerlegt, und achte darauf, daß der Schüler nachfolgt. Dann werden Bemerkungen über die Übereinstimmung und Verschiedenheit der deutschen und lateinischen Redeweise gemacht und endlich die grammatischen Regeln auf den vorliegenden Fall angewendet.

Langes Lehrbücher beweisen ein großes pädagogisches Geschick; sie bedeuten für die damalige Zeit einen außerordentlichen Fortschritt, für ihre Brauchbarkeit spricht auch der schon erwähnte Umstand, daß sie immer wieder neu aufgelegt worden sind. Endlich hat Matthias Gesner Langes Tirocinium paradigmaticum in usum declinationum et coniugationum und dessen Tirocinium dialogicum continens centuriam colloquiorum noch für gut genug gehalten, sie seiner Bearbeitung von Cellarius' Grammatik anzufügen.

Das Lob der Einfachheit und Kürze verdient seine schon oben erwähnte Grammatik. Am meisten war bisher die Syntax des Gothaers Rhenius, eine Bearbeitung des Melanchthonschen Buchs, in Gebrauch. Aber Lange findet sie, abgesehen von andern Mängeln, zu weitläufig. Sie besteht aus 177 Regeln, die wieder 100 Ausnahmen unter sich begreifen, „und dazu ist alles so verworren durcheinander geworfen und so schwer gemacht, daß ich mich über die Geduld der Knaben wundere, mit deren Marter aber Mitleiden habe". Auch die von Cellarius verfaßte Grammatik entsprach seinen Anforderungen nicht. Er prüfte eine Menge der vorhandenen Grammatiken — es ist interessant, daß dies nicht weniger als 12 deutsche und 50 lateinische waren — doch da ihm keine völlig genügte, so machte er sich schließlich selbst an die Arbeit.

Charakteristisch für Lange ist das Streben nach übersichtlicher, möglichst in wenige Hauptabteilungen zusammenfassender Anordnung. Die Grammatik zerfällt in 4 Teile; die 3 ersten behandeln die Formenlehre: das Nomen (Substantivum, Adjectivum, zu dem auch die Numeralia gerechnet werden, und das Pronomen), das Verbum und die Partikula (Adverbium, Präposition, Konjunktion, Interjektion). Die Kasusendungen sind abgetrennt vom Substantivum den Deklinationen voraufgestellt; den Paradigmen, in denen übrigens nicht wie später bei Gesner die Endungen durch den Druck vom Stamme unterschieden sind, folgen noch ganz wie bei Gedicke eine Reihe von ähnlich zu behandelnden Wörtern. Der Gebrauch der lateinischen Präpositionen wird an vielen Beispielen erläutert. Der 4. Teil behandelt die Syntax in 2 Abschnitten, von denen der erste es mit der Konvenienz, der zweite mit der Rektion zu tun hat. Es ist nun ein kurioser Einfall von Lange, der aus dem zu weitgehenden Bestreben nach vereinfachender Einteilung entspringt, daß er in jedem Teile 5 Hauptregeln, im ganzen also 10 aufzustellen versucht, welche alle syntaktischen Erscheinungen umfassen sollen. Immerhin mutet auch hier manches recht verständig an, so wenn er den Gebrauch des Genetivs im syntaktischen Verhältnis stets aus einer sichtbaren oder verborgenen Abhängigkeit von einem Substantiv zu erklären versucht und dementsprechend die erste Hauptregel des zweiten Teils so formuliert: „Der Genetivus wird allemal von einem entweder ausdrücklich gesetzten oder im Latein ausgelassenen Substantivo regiert.“ Alle einzelnen Fälle der Abhängigkeit werden als Anmerkungen zu der Hauptregel behandelt. „In diesen 10 Regulis“, sagt er stolz, „liegt das ganze Werk der lateinischen Konstruktion“.

5.

Soviel ist aus der bisherigen Darstellung ersichtlich, daß die pädagogische Reformbewegung des 17. Jahrhunderts immer weiter um sich griff und Lehrplan wie Methode der Lateinschulen seit dem Beginn des 18. Jahrhunderts an vielen Orten umzugestalten begriffen war. Es wäre leicht, für diesen Vorgang aus den Schulgeschichten im einzelnen Belege beizubringen. Wir beschränken uns aber hier darauf, nur an ein par Beispielen zu zeigen, wie verschiedenartig die damaligen Bestrebungen an den Lateinschulen zur Geltung kamen. Das haben wir schon mehrfach bemerken können, daß sich den Einfluß auf die Schulen vor allem zwei in immer

schärferen Gegensatz tretende Bildungsziele streitig machten: das weltlich aristokratische Rhetorenideal, das durch Weise in das Gymnasium eingeführt worden war, und das pietistische der christlichen Klugheit. Die besonders hervorragende Berücksichtigung des Adels hatte auch Francke in seinem Erziehungs- und Schulsystem nicht zu umgehen vermocht; aber abgesehen von der starken Betonung des religiösen Moments unterschied sich sein Lehrplan auch dadurch von dem Weises und seiner Anhänger, daß er die Oratorie, besonders die deutsche und die politische Geschichte in den Hintergrund schob, dagegen wieder andere dort vernachlässigte moderne Disziplinen, die seinen Zwecken mehr dienten, wie die Naturkunde, die Physik, Astronomie und dergleichen der Pflege empfahl.

Nach diesen beiden Richtungen hin vollzog sich nun in den nächsten Jahrzehnten die Ausgestaltung der Lateinschulen, indem die einen außer dem natürlich überall beibehaltenen Lateinunterricht die neuere Geschichte, die Übungen in der deutschen Sprache, ferner auch die adligen Exerzitien, die anderen die religiösen Übungen, das dem Verständnis des neuen Testaments dienende Griechisch und die natürlichen Dinge bevorzugten. Jene Veränderung ging vorwiegend in den sächsischen Lateinschulen vor sich; und das pietistische Bildungsziel gewann für die nächste Generation einen immer größeren Einfluß auf die preußischen Gymnasien. Einen Vertreter des pietistischen Bildungsideals haben wir schon in Lange kennen gelernt, und es wird uns im nächsten Kapitel noch eine ganze Reihe von solchen Schulmännern begegnen; denn seine eigentliche Herrschaft trat der Pietismus erst während der Regierung Friedrich Wilhelms I. an. In Sachsen blieb vor allem der Zittauischen Anstalt der Charakter der weltlich-aristokratischen Weiseschen Pädagogik aufgeprägt. Auch die Nachfolger, besonders Gottfried Hoffmann (1709—12), selbst Schüler Weises, ein hervorragender Pädagog, und ein Jahrzehnt später Gottfried Polycarp Müller (1723—38) gingen in den von Weise gewiesenen Spuren weiter und nahmen, allmählich kühner werdend, noch mehr galante und adlige Disziplinen in den Lehrplan auf. Der französische Maître wurde eine immer häufigere Person; und hier und da wie in die altehrwürdige St. Afra (1718) hielt sogar der Tanzmeister seinen Einzug. Vor allem aber waren es die deutschen Stilübungen, die in den Lateinschulen immer mehr Boden gewannen und an einzelnen Schulen sogar zum Übermaß führten. Am Gymnasium zu Torgau fanden unter dem Rektorat Gottfried Steinbrechers so

deutsche Redeakte 1712 in wenigen Tagen statt, daß es
Unwillen des Wittenberger Konsistoriums erregte; und auch
rnauer in Bautzen war in Gefahr, des Guten zu viel zu tun,
n er versichert, daß fast kein Tag vergehe, wo man nicht
lice, privatim und privatissime der Jugend Gelegenheit gebe,
in der Muttersprache „eine anständige Annehmlichkeit anzu-
öhnen". Die Veränderung in den Anschauungen über die Be-
tung und die Aufgaben der Lateinschule bezeichnet nichts deut-
er als die in dem Gutachten des Rektors von St. Afra (1726)
ıachte Bemerkung: früher habe man die Schüler besonders im
;e gehabt, „welche vor anderen in Kirchen und Schulen ersprieß-
e Dienste leisten könnten", nun aber wäre es zeitgemäß, „daß
3t dem Besten der Kirche auch das übrige gemeine Beste in
ere Konsideration gezogen und in den Landschulen auch solche
te präpariert und gezogen werden, welche mit der Zeit dem
ıcipi mit heilsamen Conciliis beitreten und die Gerechtigkeit
;lich handhaben können". So machte sich auch in der Schule
weltliche Moment immer mehr neben dem alten theologischen
end.

Bei aller ursprünglichen Verschiedenheit der beiden von Weise
Francke vertretenen Bildungsziele entgingen sie doch im Laufe
Jahre nicht gegenseitiger Einwirkung. Wie in den Francke-
ın Anstalten die Übungen im deutschen Stil einen größeren
fang gewannen, so drangen in die unter Weises Einfluß stehen-
Schulen auch die mathematischen und naturwissenschaftlichen
ziplinen ein; und der angesehenste Rechenmeister am Anfange
18. Jahrhunderts, der durch viele Schulbücher weithin bekannte
tete Pescheck, lehrte am Gymnasium zu Zittau unter Polycarp
ler.

Und nun wirkte die den weltlichen Anforderungen entsprechende
tentwicklung der Gymnasien auf die Begründung der Ritter-
demien in merklicher Weise zurück. In Sachsen machte die
:hickt unternommene Anpassung der Lateinschulen an die
lernen weltlichen Bedürfnisse des Adels die Errichtung einer
erschule ganz überflüssig. In Preußen, wo unter dem Einfluß
Pietismus überwiegend das alte theologische Bildungsziel in
ung blieb, entstand zwar 1704 in Brandenburg an der Havel
Ritterschule, „da bisher in allen Schulen der Unterricht der-
alt angelegt und betrieben worden, daß die mehrsten jungen

Edelleute, wenn sie nach zurückgelegten Schuljahren entweder bei dem Studieren nicht fortkommen können oder aus anderen zufälligen Notwendigkeiten eine andere Lebensart ergreifen müssen, dasjenige, was sie in Schulen getrieben, in ihrem übrigen Leben und Stande gar nicht oder wenig nutzen können"; aber ihr Lehrplan entsprach im wesentlichen den von Weise und seinen Anhängern aufgestellten modernen Bildungsanforderungen. Denn die Oratorie wurde hier nach dem beliebten Lehrbuche von Uhse betrieben, der den Unterricht in der Redekunst in dem Geiste Weises behandelte; und die Geschichte, Geographie, Genealogie und Heraldik lehrte man im Anschluß an die Methode von Weises Schüler Hübner. Daneben kam dann freilich auch die Geometrie, die Fortifikation und die französische Sprache zu ihrem Rechte.

Aber die Adelsschule in dieser Form wollte nicht mehr recht gedeihen. Die Brandenburger Ritterakademie kam zu keiner Blüte; und von ganz kurzer Dauer war die in Berlin 1705 angelegte Schule für den höchsten Reichsadel, deren schnellen Verfall auch noch die prunksüchtige, die Mittel der Zöglinge wie des Staats übersteigende Ausstattung verschuldete. Auch die hier wirkenden tüchtigen Lehrer vermochten daran nichts zu ändern: Gundling, der Bruder des Hallensers, der damals ein geachteter Gelehrter war und noch nicht der heruntergekommene Narr, zu dem ihn der Witz Friedrich Wilhelms I. herabwürdigte; Spener, der Sohn von Philipp Jakob, Heraldiker wie sein Vater; Briand, der Geograph, und Benjamin Neukirch, der Poet und Rhetoriker. Trotz der von Gundling und Neukirch 1711 gemachten Verbesserungsvorschläge siechte die Anstalt dahin; und es war keine Vernichtung, wenn sie Friedrich Wilhelm bei seinem Regierungsantritt völlig aufhob.

Erst als das politische Interesse des Staates die Adelserziehung wieder auf die schon vom Großen Kurfürsten beschrittene Bahn zurücklenkte und ihr die bestimmte Richtung auf militärische Berufsbildung gab, erhielten die Adelsschulen Dauer und Bedeutung.

Wie der Stand und Beruf bildeten auch Konfession und Nationalität noch immer die unterscheidenden Merkmale für die Schulen. Der reformierte Bestandteil erhielt durch neue besondere Gründungen weitere Stärkung. Schon 1694 war der Gemeinde in Frankfurt a. O. von dem König die Erlaubnis zur Errichtung einer höheren Schule des späteren Friedrichsgymnasiums gegeben worden. Der schon aus den Verhandlungen über die Lehrbuchfrage bekannte

Paul Volkmann begann hier seine Lehrtätigkeit mit der Leitung der Anstalt. Wichtiger war die Erhebung der reformierten Trivialschule in Halle zum Gymnasium illustre et regium, dessen Eröffnung im Juni 1711 stattfand und dessen gleichzeitig veröffentlichter Lehrplan im Geiste jener Verbindung von theologisch gelehrter Bildung und adlig weltlicher Erziehung gehalten war, wie wir sie als das Eigentümliche des Franckeschen Pädagogiums kennen gelernt haben.

Den infolge der Unterdrückungen und Feindseligkeiten Ludwigs XIV. zuwandernden französischen Protestanten waren schon vom Großen Kurfürsten mehrfache Vorrechte eingeräumt worden. Sie erhielten ein besonderes Koloniedepartement, das unmittelbar dem Herrscher unterstellt wurde. Daß Sophie Charlotte einzelnen Mitgliedern der Kolonie ihre Gunst in hohem Maße zuwandte, war auch für die Stellung der ganzen Gemeinschaft von Vorteil. Die Verwaltung ihrer kirchlichen Angelegenheiten in Preußen wurde 1694 einem eigenen Konsistorium übergeben. Es war die erste der kirchlichen Zentralbehörden, deren weder die lutherische noch die reformierte Kirche bis dahin eine besaß. Nach wiederholten Bemühungen erhielt auch die Kolonie eine ihren Zwecken entsprechende Bildungsanstalt.

Schon 1684 hatte ein französischer Maler La Borie vom Kurfürsten die Erlaubnis erhalten, eine sogenannte Ritterakademie in Berlin zu gründen. Es war ein ähnliches, nur auf die äußerlichste Ausbildung berechnetes Institut, nicht viel besser als die von La Fleur, genannt Milié, in Halle gegründete Schule. Kavalierbildung, dazu ein par Kenntnisse, die dem künftigen Militär nützlich werden konnten, waren das Ziel, das sich das Institut steckte. Neuere Sprachen: französich, italienisch, deutsch; tanzen, fechten, mit Pike, Muskete und Fahne umgehen lernen; Geographie, Fortifikation, Baukunst; Musik, Malerei, Zeichenkunst waren die Gegenstände, die der Zögling hier kennen lernte. Die Schule ging nach wenigen Jahren ein. Der uns bekannte Ezechiel von Spanheim ruhte nicht, bis es zur Begründung einer neuen Anstalt kam.

Am 1. Dezember 1689 erklärte Friedrich der französischen Gemeinde seinen Willen dahin, „ihrer Jugend zum Besten ein Kollegium aus kurfürstlicher Freigebigkeit zu stiften, worin dieselbe, sowie es im Königreich Frankreich gewöhnlich, in der Gottesfurcht und guten Sitten, nicht weniger als in der lateinischen Sprache, Eloquenz, Philosophie und mathematischen Wissenschaften informiert werde“.

Im Königreich Frankreich gewöhnlich! Das Wort führt uns eine für das gesamte Bildungswesen ungemein wichtige geistige Bewegung vor die Seele, die es in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts zu der Schöpfung einer Reihe ganz eigenartiger Bildungsinstitute gebracht hat. Sie gingen aus dem Bedürfnis der calvinistischen Propaganda hervor. Die ausführliche Charakteristik Calvins und der sich an seinen Namen knüpfenden Entwicklung gehört einem früheren Zeitraume an; aber darauf ist hier hinzuweisen, daß sein Einfluß auf die Entwicklung des Bildungswesens, und zwar nicht bloß dort, wo man seinen religiösen Anschauungen huldigte, von ganz hervorragender Bedeutung geworden ist. Das gilt besonders von dem rigoros-moralischen Geiste, der sein System charakterisiert, und von der innigen Verbindung römisch-stoischer Überzeugungen mit alttestamentlichen Glaubensvorstellungen. All seine Anordnungen fließen aus dem Ideale einer theokratischen Gemeinschaftsordnung, in der alle Dinge zu Gott bezogen sind. Dieser eigentümliche Gemeinschaftsgeist schuf sich nun auch ein selbständiges Bildungssystem, das sich aus Kollegium und Akademie aufbaute. Das Vorbild für die Organisation des Kollegiums war Sturms Straßburger Schule, die selbst wieder eine Nachahmung des Gymnasium trilingue in Paris und Löwen war. Mit geringen Abänderungen — statt 8 nur 7 Klassen — wurde sie zuerst in Genf eingerichtet.

Das hier nach und nach ausgestaltete System — Genf erhielt 1559 eine Akademie — wurde der Ausgangspunkt für eine ganze Reihe von Neugründungen in den reformierten Gebieten Frankreichs. In Nîmes, Die, Montauban entstanden derartige Anstalten. Den größten Ruf aber haben die in Saumur und Sedan gegründeten erworben. Besonders Saumur ist mit der Geschichte der religiösen Bewegung und der Renaissance in Frankreich eng verflochten. Hier hat Gomarus die strengste Form des Calvinismus in den Anfängen der Gründung vertreten, dann aber lehrte Amyraut die zwischen Gomarus und Arminius vermittelnde Anschauung und verschaffte ihr allmählich in der reformierten Kirche Frankreichs durch seinen Einfluß die Herrschaft; von Saumur ging die Begründung der biblischen Kritik aus, die hier ihren ersten Vertreter in Louis Cappel fand. Aber hier hielt sich auch noch die Begeisterung für das klassische, besonders das griechische Altertum, als Lancelot in Port Royal seine Tätigkeit schon hatte einstellen müssen. Marc Duncan, der hellenistisch gebildete Arzt, Benoist, der Übersetzer

icians und Herausgeber Pindars, Tanneguy Lefebvre, der Vater der adame Dacier, der viele Ausgaben veranstaltete, das Leben griechiher Dichter schrieb, pflegten noch in Saumur die Liebe zur griechihen Literatur und Bildung, als sie überall anderwärts, besonders ich in Port Royal vor Jesuitismus und Realismus hatten weichen üssen. 1660 waren die Schulen von Port Royal definitiv gehlossen worden, wo Lancelot, der bedeutende Jugendlehrer und chriftsteller, noch eben die lateinische Grammatik des Despauteus einer neuen französischen Bearbeitung unterzogen und eine riechische abgefaßt hatte. 1672 starb Lefebvre, als er im Begriff and, nach Heidelberg zu gehen. 1684 — es war ein Jahr vor er Aufhebung des Edikts von Nantes — wurde die Akademie u Saumur geschlossen.

Wir stehen in der Nähe des Gründungsjahrs des in Berlin ngelegten Kollegiums. Es bildet so beinahe die unmittelbare Fortetzung jener eigenartigen französischen Institute. In jeder Hinsicht eigt es seinen fremdartigen Charakter und nimmt sich wie ein xotisches Gewächs auf dem Berliner Boden aus. Die Tradition on Saumur wird durch einen unmittelbaren Schüler Lefebvres ebendig erhalten. Männer mit klangvollem Namen wie Jean Sperlette, wie Naudé erteilen den Unterricht. Der Geist jener reieren humanistischen Richtung des sechzehnten Jahrhunderts, lie sich an Ramus anschließt und von Aristoteles wegwendet, ist n den Lehrbüchern lebendig. In diesem Sinne wird Dialektik ind Rhetorik auf Grund der dem 16. Jahrhundert angehörigen Lehrbücher von Andomarus Talaeus gelehrt. Den Zusammenhang nit Genf zeigt noch das dort einst verfaßte und benutzte Atrium atinitatis. Dazwischen ertönen bekanntere Namen wie Vossius nit seiner vielgebrauchten Grammatik, Erasmus mit den freilich inderwärts vor neuen Bewegungen immer mehr zurücktretenden Colloquien. Es entsprach diesem humanistischen Geiste, wenn das Griechische hier noch ein kräftigeres Leben führte, aber allzu hohe Vorstellungen darf man sich doch auch hier nicht machen, wenn man hört, daß außer der Batrachomyomachie und Hesiod auch Demosthenes und Isokrates gelesen wurden. Es waren die kleinen ihres moralischen Inhalts wegen beliebten Reden. Wir haben im wesentlichen einen auf französisch-reformiertes Gebiet übertragenen humanistischen Lehrplan, der im Jahre 1703 durch Duhan du Jandun m Verein mit Beausobre und d'Ingenheim festgelegt wurde und den Charakter der Anstalt mehr als ein halbes Jahrhundert bestimmt hat.

Das Interesse des Staats an der Gründung von Schulen wurde lebendiger, seine Beiträge zur Unterhaltung mehrten sich. Alte Schulen, wie das einst berühmte Collegium Groeningianum, das durch die Pest von 1709 fast verfallen war, nahm er in seinen Schutz. In Königsberg wurde das Collegium Fridericianum gegründet, das sich erst unter der folgenden Regierung zu voller Blüte entfaltete.

Und neben dem höhern Schulwesen begann der Staat im letzten Teil der Regierung Friedrichs I., in der der Pietismus zu größerer Geltung gelangte, auch schon dem niederen seine Beachtung zuzuwenden. Das Edikt vom 16. April 1710 ordnete eine genaue Untersuchung des Kirchen- und Schulenzustandes in Städten und Dörfern an. Zu Organisationen kam es aber erst unter dem folgenden Herrscher, der dem Pietismus nicht bloß freien Lauf seiner Entwicklung ließ, sondern ihn in tatkräftiger Weise förderte und begünstigte.

Fünftes Kapitel.

Die staatliche Ausgestaltung des Unterrichts- und Erziehungswesens im Dienst wirtschaftlicher Kultur durch Friedrich Wilhelm I.

1.

Francke gewinnt innerhalb der Entwickelung der preußischen Bildungspolitik eine Bedeutung, daß man diese nicht ohne Rücksicht auf ihn würdigen und ebensowenig seine historische Stellung und seinen Einfluß genügend charakterisieren kann, ohne die Entwickelung des Bildungswesens in Preußen darzulegen. So eng gehören Francke und Preußen unter Friedrich Wilhelm I. zusammen. Dieser König unterliegt leicht der Gefahr, in seinen Leistungen für das Bildungs- und Unterrichtswesen unterschätzt zu werden. Sein ganzes Gebaren trägt, auch wenn man die ihm mit Unrecht zugeschriebenen Züge wegnimmt, einen so bildungsfeindlichen Charakter, seine Verachtung aller Theorie geht so weit und kommt so ungeschlacht zum Ausdruck, daß man es für unmöglich halten muß, von diesem Fürsten eine Förderung des Bildungswesens er-

und annehmen zu dürfen. Sein praktischer, aufs Nützliche
eter Geist, der der ganzen Zeit eigentümlich ist, wird nicht
irgend welche Neigung für äußeren Glanz wie bei seinem Vor-
oder durch den Sinn für innere Schönheit, für Form und Maß
seinem Nachfolger gemildert und abgeschwächt. Mit stärkster
igkeit wendet sich sein Realitätssinn nur den einfachsten,
liegenden, unmittelbaren Nutzen gewährenden Dingen dieses
und Lebens zu, und so ist seinen Unterrichtsbestrebungen
ausbackene und spießbürgerliche Sinn eigen, der den von
chsten Auffassung der Wissenschaft erfüllten Geist peinlich
t.

nd doch nimmt dieser Herrscher eine epochemachende Stellung
Geschichte des Unterrichtswesens ein; doch hat er es auch
esem Gebiete wie in der Verwaltungsorganisation und im
wesen zu Leistungen gebracht, daß seine Regierung nicht
das Interesse als die seines glanzliebenden Vaters erregt
benso wenig des Ruhms ermangelt wie die seines großen
. Auch hier hat er seine geniale organisatorische Anlage
t wie nur sonst irgendwo, und er hat mit der nur ihm eignen
swerten Energie und Unerschrockenheit die schärfsten Konse-
n auch für das Unterrichtswesen aus der Überzeugung ge-
daß der Staat ein unvergleichliches, alle irdische Autorität
egendes Machtgebilde sei, in dessen aufopferungsvollen Dienst
stellen jedes Untertanen Pflicht sei.

uch auf dem Gebiete des Unterrichtswesens ist der erste Akt
rfassungswerk; aber nur das abschließende Resultat einer
unter dem Vorgänger begonnenen lebhaften Tätigkeit. Am
i 1713 vollzog Friedrich Wilhelm die Errichtung des Kirchen-
riums.

hon 1704 war im Zusammenhange mit den religiösen Unions-
zen die Frage angeregt worden, welche Kirchenverfassung
ormierten Gemeinschaft zu geben sei; und der Hofprediger
ski leitete mit dem Erzbischof von Canterbury Unterhand-
ein, um die englische Kirchenverfassung und Liturgie auf
ormierte Kirche Preußens zu übertragen. Durch die Bezie-
des preußischen Fürstenhauses zu dem hannoverschen und
hen lagen solche Ideen besonders nahe. Die Unterhand-
zerschlugen sich aber bald. Sie wurden zwar 1710 wieder
ommen, aber obgleich sie Jablonski mit großem Eifer be-
d seine Ideen in einem umfangreichen Schriftstück darlegte,

worin namentlich der Gedanke von Bischöfen als obersten Vertretern der Kirche eine starke Empfehlung erfuhr, wurden sie doch endgültig abgebrochen.

Ein ganz anderer Plan, der in deutschen Verhältnissen sein Vorbild hatte, sich namentlich der in Cleve und Mark herrschenden Presbyterialverfassung anschloß, kam vielmehr zur Ausführung.

Die Begründung des reformierten Kirchendirektoriums — neben dem französischen Oberkonsistorium die zweite kirchliche Zentralbehörde — hatte für die Verwaltungsorganisation noch weitere Folgen. Bisher hatte nur eine Verbindung zwischen dem Geheimen Rat und dem lutherischen kurmärkischen Konsistorium bestanden, indem seit 1695 der Dezernent für die geistlichen Angelegenheiten im Rate zugleich der Präsident des Konsistoriums war. Bei Begründung des Kirchendirektoriums hatte der erwähnte Dezernent — es war jetzt von Printzen — auch den Vorsitz in dieser Behörde und im französischen Oberkonsistorium erhalten. Daraus ergab sich allmählich eine Zentralisation des gesamten Kirchenwesens — auch des lutherischen, wiewohl dies noch immer keine wirkliche Zentralbehörde hatte — und somit auch des Universitäten- und Schulenwesens.

Während so das reformierte Kirchendirektorium nach oben mit dem Könige durch den im Geheimen Rat sitzenden Präsidenten zusammenhing, stellten die Verbindung mit den Gemeinden die den lutherischen Verhältnissen nachgebildeten Inspektoren her.

Für das Schulwesen kam zunächst bei dieser Organisation das gleichfalls schon unter dem ersten König vorbereitete Resultat heraus, daß ein Teil — eben der reformierte — nun wirklich eine allgemeine Ordnung besonders für die höheren Schulen erhielt. Das unter dem Großen Kurfürsten begonnene Werk erhielt damit doch einen gewissen Abschluß. In den Grundlinien lag sie schon in dem 4. Artikel der Ordnung vom 10. Juli vor; ihre Ausführung erhielt sie erst in der „Königlich-Preußischen evangelisch-reformierten Inspektions-Presbyterial-Klassical-Gymnasien- und Schulordnung“ vom 24. Oktober 1713.

Auf den Inhalt des Unterrichts läßt sich die Gymnasien- und Schulordnung nicht ein, sie gibt nur Bestimmungen über Einheitlichkeit der Schulbücher und Lehrpläne, den regelmäßigen Schulbesuch, die eifrige Pflege des Kirchenbesuchs, die Ermahnung an die Lehrer zur pflichtmäßigen Erfüllung ihres Berufs, zur milden Behandlung der Jugend, endlich über die abzuhaltenden Prüfungen.

Gleich im Anfange werden die schon bestehenden reformierten

ateinschulen in Berlin (Joachimstalsches Gymnasium), in Frank-
rt a. O. (Friedrichsschule) und in Halle (Gymnasium illustre) er-
ähnt. Sie sollen bei ihrer bisherigen Einrichtung belassen werden.
Die Gymnasia in den übrigen Städten und Provinzen sind nach
nleitung obgedachter so viel es tunlich einzurichten, damit auch
diesem Stück eine Conformität erhalten werde."

Das Wesen alles Unterrichts hat in allen Schulen, lateinischen
ie deutschen, das zu sein, „daß der Jugend die Furcht des Herrn
s der Weisheit Anfang" beigebracht werde, „daß sie vor allen
ingen Gott lerne lieben, dem Gebet fleißig abwarten, auch in den
ünden des Christentums nach Anleitung des zu Berlin recipierten
eidelbergischen Katechismus fleißig unterrichtet werde."

In lutherischen Kreisen wurde die reformierte Ordnung als
ı segensreicher Fortschritt empfunden. Porst sprach in einem
iefe vom 20. März 1714 an Francke, dem er die eben erschienene
rchenordnung beilegte, den Wunsch aus: man sollte diese günstige
elegenheit nicht vorbeigehen lassen und den König in einem Me-
orial bitten, er möchte der lutherischen Kirche auch die Gnade
tun, die er der reformierten getan. Über die Folgen dieser An-
gung ist nichts weiter bekannt; jedenfalls kam es zu der lutheri-
hen Ordnung nicht.

Die Einrichtung des Kirchendirektoriums bezeichnet den Anfang
ıer Reihe unermüdlich sich wiederholender Maßnahmen und An-
dnungen, unter denen die den Schulzwang betreffende Order
e spätere Grundlage für die Fortentwicklung des niederen Schul-
esens bildet.

Bei Heraushebung der wichtigsten Vorgänge stellt sich der
schichtliche Verlauf etwa so dar. Die infolge der Instruktion
m 5. März 1715 vorgenommene Inspektion und Enquête des Schul-
esens brachte, wie nicht anders zu erwarten, den traurigen Zustand
s Landschulwesens zutage, dabei auch die unsägliche Verwirrung,
e in Bezug auf den Katechismus, so ziemlich das einzige in den
änden der Jugend befindliche Schulbuch, herrschte.

Die Verschiedenheit der im Gebrauch befindlichen Katechismen
ar schon längst als eine Plage empfunden worden; und seitdem
ıter dem Großen Kurfürsten angeordnet worden war, daß für die
formierte Kirche allein der Heidelberger, bei den Lutheranern
lle anderen Catechismi und in specie der sogenannte Frank-
rtische abgeschafft und allein des Lutheri Catechismus gebraucht

werde," hatte die nur dürftige oder gar nicht beachtete Vorschrift zu immer neuen wiederholten Einschärfungen Anlaß gegeben. Einen Fortschritt in der Angelegenheit bezeichnete die vom 9. Mai 1701 datierte Order, wohl ein Werk Speners, der im Frühling des Jahres die Dorfgeistlichen mit der Ankündigung überrascht hatte, daß er auf ihren Pfarreien ein katechetisches Examen abhalten und die „profectus der Zuhörer explorieren" werde. In dieser Order wurde außer der Einheitlichkeit des Katechismus auch nachdrücklich die Notwendigkeit einer sich an den Gottesdienst anschließenden Katechisation betont, die für die Gemeinde bestimmt war. In größerem, auch die Schule ausdrücklich umfassenden Zusammenhange wurde die Frage infolge der oben erwähnten Inspektion vom Jahre 1715 in Angriff genommen. Nachdem im selben Jahre mehrfach wiederholte Bestimmungen betreffs der Einheitlichkeit der Katechismen getroffen waren, erfolgte unter dem 14. Mai 1716 eine Order, die die Katechismuslehre durch den Lehrer und den Pfarrer als die notwendige Vorbedingung für die Konfirmation und die erste Kommunion und damit eine Grenze für die jugendliche Unterweisung festsetzte und neben einigen anderen Bestimmungen über den Schulbesuch zum ersten Male auch den Schulzwang gesetzlich zum Ausdruck brachte.

Aber genauere gesetzliche Grundlagen brachte erst die bekannte Order vom 28. September 1717, die ihren direkten Anlaß einem Berichte des Kirchendirektoriums vom 31. Juli des Jahres verdankt. Der darin enthaltenen Klage, daß die Eltern ihre Kinder sehr säumig zur Schule schickten, fügte das Kirchendirektorium Vorschläge zur Abhülfe hinzu, die dann wörtlich in die Order übergegangen sind. Das ist die Entstehung des berühmten Edikts vom 28. September 1717.

In zwei Punkten bedeutete diese Order gegenüber der aus dem Mai des Vorjahres einen wichtigen Fortschritt. Erstens machte sie dem Umstande, daß die Kinder von den Eltern im Sommer in der Wirtschaft gebraucht wurden, eine Konzession und ordnete die Verlegung des Hauptunterrichts auf den Winter an, während sie für den Sommer nur eine ein- bis zweimalige Unterweisung wöchentlich zum Zwecke der Repetition bestimmte. Und zweitens legte sie zum ersten Male — damit wurde auch die Frage der Schulunterhaltung angeregt — den Beitrag der Eltern, den sie dem Schulmeister zu geben hätten (2 Dreier wöchentlich für das Kind), fest. Wo Unvermögen vorlag, sollte der Betrag aus der Armenkasse des Orts geleistet werden.

Die gesetzlichen Grundlagen für das Landschulwesen waren einigermaßen gegeben. Freilich sollte es noch lange dauern, bis es zum wirklichen Ausbau kam.

Man gewinnt keine richtige Vorstellung von der Bedeutung Friedrich Wilhelms I. für das Volksbildungswesen, wenn man mit unserem heutigen Begriff der Volksschule an jene Zeit herantritt. Eine unterschiedslos die Kinder verschiedener Berufsstände zusammenfassende Volksschule, wie wir sie wenigstens im Prinzip heute haben, beginnt sich erst allmählich seit dem Ausgange des achtzehnten Jahrhunderts vor allem durch Pestalozzis Wirken zu bilden. Bis dahin ist auch die Organisation der Schule selbst auf ihrer untersten Stufe durch die soziale Verfassung des Ständestaats bedingt. Es gibt Landschulen und deutsche Schulen in den Städten; aber eine Volksschule ist nicht vorhanden, da es noch kein Volk gibt.

Friedrich Wilhelm hat das Werk seiner Vorgänger: die Einordnung des Militärstandes in die übrige Gesellschaft und in die Aufgaben des Staatswesens zur Vollendung gebracht. Der Erfolg beruht nicht zum wenigsten auf der planmäßigen Erziehung und Berufsbildung, die er für den Gemeinen wie den Offizier geschaffen hat. Denn dem gegenüber, was bisher versucht worden war, bedeuteten doch Friedrich Wilhelms Unternehmungen etwas ganz Neues. Besonders für den gewöhnlichen Soldatenstand. Eine Schule für Soldatenkinder wurde schon 1692 in Berlin angelegt, aber allmählich entwuchs sie durch unangebrachte Erweiterung ihres ursprünglichen, nur auf die einfachsten Verhältnisse berechneten Lehrplans dem eigentlichen Zwecke. Friedrich Wilhelm faßte die Angelegenheit systematisch mit konsequenter Festhaltung des von ihm verfolgten Ziels an. Er legte nach und nach bei den verschiedenen Regimentern Schulen für die Soldatenkinder an; den Unterricht besorgten und beaufsichtigten meistens die Feldprediger. Unterstellt waren die Schulen dem Regimentskommandeur, und die oberste Aufsicht lag beim Kriegsdepartement. Wo die Schulen nicht möglich waren, wurden invalide Unteroffiziere mit der Unterweisung der Soldatenkinder beauftragt.

1722 ging er an den Plan, einen Mittelpunkt dieser Soldatenerziehung zu schaffen, natürlich da, wo der Kern des Heeres lag, bei seinem Grenadierregiment in Potsdam. Das Vorbild für die Anstalt war das Franckesche Waisenhaus. Der König hat Francke

ausdrücklich aufgefordert, ihm auch ein solches Waisenhaus in Potsdam zu bauen, und als dieser ablehnte, weil es, militärischen Zwecken dienend, von Militärpersonen besser eingerichtet werden könne, ging Friedrich Wilhelm selbst ans Werk. 1724 wurde die Anstalt eröffnet, die bestimmt war, die Soldatenkinder darin nicht allein wohl zu versorgen und in ihrem Christentum, Schreiben und Rechnen gehörig zu informieren, sondern auch zu einer annehmlichen Profession zu bringen, damit sie nicht allein einmal zu Gottes Ehren leben, sondern sich auch ihr Brot, wie es christlichen und rechtschaffenen Untertanen eignet und gebühret, mit ihrer Hände Arbeit schaffen könnten. Ein wesentlicher Zweck dabei war freilich, sie wieder zu Soldaten zu erziehen. Eine Erweiterung erfuhr die wichtige Stiftung im folgenden Jahre durch die Begründung eines Mädchenwaisenhauses.

Bedenkt man, daß die erste Anstalt im Todesjahr Friedrich Wilhelms 1400, die zweite 150 Pfleglinge hatte, daß außerdem einzelne Regimentsschulen stark besucht waren, so lernt man die Bedeutung dieser großen und weitverzweigten Institution für das Volksbildungswesen schätzen.

Aber nicht bloß als erste große militärische Erziehungs- und Unterrichtsanstalt bezeichnet das Militärwaisenhaus eine neue Epoche; es ist auch die erste Anstalt, in der Kinder verschiedenen Glaubens d. i. reformierter, lutherischer und katholischer Konfession zusammen erzogen und unterrichtet werden; und es entsteht zum ersten Male die Frage, wie es mit dem Unterrichte dieser verschiedengläubigen Elemente gehalten worden ist. Sie wird im Verlauf der Geschichte immer dringender; hier haben wir sie an ihrem Ursprung. Die Frage ist nicht so einfach, wie es nach heutigen Begriffen scheint. Die Elementarpädagogik jener Zeit zeigt nicht die reinliche Sonderung der Lehrgegenstände wie in unseren Tagen. Der Leseunterricht z. B. wird mit Hülfe des Katechismus erteilt. So kommt doch in den äußerlichsten formalen Bestandteil ein inhaltlich religiöses Moment hinein. Aber gerade solche Verhältnisse wie im Militärwaisenhaus und wohl auch in den Regimentsschulen führten zu einer reinlicheren Absonderung des Religions- von dem übrigen (Lese- und Schreib-) Unterrichte. Im vierten Abschnitte des für das Waisenhaus gegebenen Generalreglements wird dann auch der Katechismusunterricht von der anderen Unterweisung abgetrennt und dem Gottesdienst zugewiesen und mit Rücksicht auf diesen ausdrücklich hervorgehoben, daß, um jeden Gewissenszwang fern-

zuhalten, „die reformierten Lehrer und Praeceptores den Reformierten, die Lutherischen den Lutherischen und der katholische Pater den katholischen Knaben in ihrem Catechismo informieren und Unterricht geben sollen.“ Darin liegt aber andrerseits ausgedrückt, daß der übrige Unterricht, von dem oben die Rede war, gemeinsam von den verschiedengläubigen Kindern genossen wurde. So ist also das Militärwaisenhaus die erste Anstalt, die im Prinzip paritätischen Charakter trug.

Mit eben der zielbewußten Energie hat Friedrich Wilhelm auch die Erziehung und Unterweisung von Staats wegen organisiert, um den noch immer widerspenstigen Adel seinen militärisch-staatlichen Zwecken dienstbar zu machen. Die Anfänge seiner Vorgänger waren nicht von Bestand gewesen. Was noch vorhanden war, wie die aus den französischen Refugiés anfänglich gebildeten Kadettenkompagnien war von keinem einheitlichen Plan beherrscht und lag zerstreut. Einfache Zentralisierung ist auch hier das Geheimnis von Friedrich Wilhelms Wirken und Erfolg. Die Kadettenhäuser von Kolberg und Magdeburg ließ er eingehen; und nun legte er das ganze Schwergewicht auf die in Berlin bestehenden Anfänge. Diese Schule wurde die notwendige Vorbildungsstufe für den künftigen Offizier. Die von Friedrich Wilhelm in Berlin 1717 neu begründete Kadettenanstalt ist eine Ritterakademie in seinem Sinne. Auch die dargebotenen Gegenstände lauten nicht viel anders, als wir sie von dorther gewohnt sind: außer den Elementen die unvermeidliche Mathesis, die Fortification, die französische Sprache, Geographie, Historie und dann natürlich die ritterlichen Künste, Fechten, Tanzen und Reiten. Wie dem vielfach sich weigernden Adel, besonders in Ostpreußen die Söhne für das Kadettenkorps gewaltsam entzogen und die Widerstrebenden zum Offizierstand gezwungen wurden, ist bekannt; doch war der Bestand schon 1722 auf 300 Kadetten angewachsen. Auch dieses von Friedrich Wilhelm gegründete Institut ist so ein wichtiges Glied in der damals das Staatsinteresse beherrschenden Adelserziehung geworden und bildet in ähnlichem Sinne die notwendige Vorstufe für die glänzende Académie des nobles seines Nachfolgers wie die ganze Heeresorganisation für dessen mächtige Kriegstaten.

Wie an die Heeresorganisation Friedrich Wilhelms schließt sich auch an seine Verwaltungsreform eine das Bildungswesen mehrfach tief berührende Tätigkeit an Von der früheren allge-

meinen Zentralbehörde, dem Geheimen Staatsrat, löste sich im längeren Prozeß als besondere Behörde das Generaldirektorium 1723 ab, zu dessen Funktion die Leitung der gesammten Finanz-Militär- und Polizeiverwaltung gehörte. In den Provinzen hatte die Verbindung der Finanz- und Militärbehörden, der Domänenkammern und Kriegskommissariate, zur Begründung der Kriegs- und Domänenkammern geführt. Es war ein großer Verwaltungsorganismus entstanden, der von seinen Mitgliedern bestimmte Kenntnisse verlangte. Sie waren empirischer Art. Leute, „die einen gesunden natürlichen Verstand haben und von Jugend auf bei Kommerzien, Manufaktur, Accise und andern einschlagenden Sachen hergekommen," waren am meisten für die Stellen brauchbar. Um geeigneten Nachwuchs zu haben, wurde das Institut der Auskultatoren eingerichtet. Ganz richtig verweist Ludewig, der Hallesche Kanzler, in seiner Lobschrift auf das Regiment Friedrich Wilhelms auf die bei den Römern herrschende Erziehungsmethode, die darin bestand, daß „selbige die Ratsherrensöhne mit sich in die Ratsstube als Zuhörer genommen, um dadurch die Weise und Klugheit der Alten zu erlernen." Gewiß erinnerte es an diese empirische persönliche Art der Unterweisung, wenn „junge Leute bei und neben klugen Finanzen- und Hauswirtschaftsräten auf- und anerzogen werden" sollten oder wenn, was auch vorkam, ein junger zum Offizierberuf bestimmter Adliger einem alten erfahrenen Militär zur Anleitung übergeben wurde. Solcher Auskultatoren, die aus den Studenten genommen wurden, sollten bei jeder Kammer vier sein.

Dieses Institut führte auch zu einer neuen Einrichtung an den Universitäten, die der eigensten Initiative des Königs entsprang. 1727 begründete er zunächst in Halle, dann auch in Frankfurt eine Professur für Ökonomik und Kameralwissenschaft, damit, wie der in Frankfurt ernannte Dithmar sagte, von den Universitäten „non modo docti viri, sed etiam prudentes oeconomi evadant". Das war nun die erste von Staatswegen unternommene Verwirklichung der von Balthasar Schupp und anderen Männern seit dem 17. Jahrhundert erstrebten empirisch-realistischen Erfassung der Dinge, die von unfruchtbarer Theorie übersättigt, sich nach unmittelbarer dem Leben dienender Betätigung sehnte. Da führte man unermüdlich den Nachweis, daß die Ökonomie nach Aristoteles nebst der Ethik und Politik zur praktischen Philosophie gehöre, und wußte nicht recht, „ob die Kornähren auf den Bäumen oder auf dem Acker zu suchen wären". Man erging sich im Anschluß an den griechischen Weisen

in weitläufigen Expektorationen über die Pflichten der Mitglieder des Hauses; wie es aber „um den Acker, Wiesen, Teiche, Forsten, Garten und Pflanzen steht, wie dem Vieh in den Ställen abzuwarten, wie der Dünger auf dem Hofe zu vermehren, das Getreide zu verbrauen und zu verkaufen, was ein Hauswirt alle Tage im Jahr zu tun und zu lassen", darum, meint Ludewig, hat man sich bisher nicht bekümmert. So läßt sich schon hieraus entnehmen, daß die Aufgabe der neu angestellten Lehrer — in Halle war es Simon Peter Gasser — darin bestand, mit den wichtigsten unmittelbar nötigen Begriffen und Kenntnissen für die Bewirtschaftung des Landes und die Verwaltung der Stadt bekannt zu machen. Die ökonomische Wissenschaft, sagt Dithmar in dem von ihm veröffentlichten Grundriß, handelt in 2 Teilen von der Landwirtschaft und dem Stadtwesen, entsprechend den beiden damaligen Bestandteilen des Staates. „Die Wissenschaft von der Landökonomie lehrt, wie durch die Nutzung der Landgüter und derselben zubehörigen Nahrung und Überfluß an zeitlichen Gütern möge erworben werden," „wie durch bürgerliche Gewerbe Nahrung und Reichtum zu eines jeden und gemeiner Glückseligkeit zu erlangen sind." Die Ökonomik war eine Ansammlung zusammenhangloser, aus mannigfachen Wissenschaften, ferner der Verwaltung, den Kommerzien entnommener Kenntnisse und Kunstgriffe. Dithmar meinte, außer der Polizeiwissenschaft, d. h. der Verwaltungskunde müßten die der Ökonomie Beflissenen Geometrie, Mechanik, Zivilbaukunst, Physik, Chemie, Anatomie menschlicher und tierischer Körper kennen, endlich etwas von der Arzneikunde lernen. Dann wäre nötig, praktisch bei einem Amtmann auf dem Lande zu arbeiten, in der Stadt sich mit dem Kommerzienwesen bekannt zu machen, die Börse zu besuchen, sich zu Künstlern, Handwerkern, in Braustätten zu verfügen. Auch hier begegnen wir wieder der uns längst bekannten Ansicht, daß die praktische Betätigung im Leben von höchstem Werte und die auf unmittelbarer Anschauung begründete Erwerbung von Kenntnissen die geeignetste Vorbereitung dafür sei.

Wie für den künftigen Offizier, den künftigen Soldaten, so war auch nun für den künftigen in der Verwaltung verwendeten Beamten der Anfang einer Vorbereitung gemacht. Es war dies ein Fortschritt gegenüber der bisher nur auf den künftigen Gelehrten und Prediger berechneten Vorbildung. Wie mangelhaft auch die Anfänge sein mochten, es war doch auch dies ein Vorteil, daß

die allgemein realistisch pädagogischen Tendenzen, die in den Ritterakademien, den Pädagogien, den illustren Gymnasien und modernen Bestrebungen zum Ausdruck gelangten, in der Sonderung der Stände und Berufsarten sowie der auf sie besonders berechneten Vorbildung eine weitere Klärung erfuhren.

Und ferner, auch das wirkte auf das Bildungswesen zurück, daß, wer ein Amt haben wollte, auch sich einer Prüfung unterziehen und ein bestimmtes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten nachweisen mußte. Das hat Friedrich Wilhelm nicht nur von den künftigen Verwaltungsbeamten verlangt, auch die schon von Dankelmann für die Auditeure und die Mitglieder des Kammergerichts 1692/93 gegebenen Prüfungsordnungen hat er 1723 durch Examenbestimmungen für die Advokaten und Prokuratoren ergänzt. So beginnt ein von Staatswegen angeordnetes und verwaltetes Prüfungssystem allmählich in den Bildungszusammenhang einzugreifen.

2.

Um den wirtschaftlichen Wohlstand des Landes zu heben, schuf Friedrich Wilhelm ein umfassendes Verwaltungssystem und sorgte für geeignete Vorbildung der dafür erforderlichen Beamten. Aber er wußte, daß, um sein Werk von dauerndem Erfolg gekrönt zu sehen, auch eine sittliche und materielle Hebung der untersten Massen des Volkes nötig sei. Hierin begegneten sich seine Bestrebungen mit denen Franckes und seiner Anhänger, und sie sind ihm bei seinem Unternehmen treulich an die Hand gegangen.

Seinen Anfang nahm das Werk in den gänzlich darniederliegenden östlichen Provinzen; und Königsberg wurde der Mittelpunkt der großen pädagogischen Bewegung und Unterrichtsgesetzgebung, die ihren Höhepunkt in der Mitte der dreißiger Jahre erreichte.

Die Universität Königsberg war in den oben erwähnten zerrüttenden religiösen Streitigkeiten im letzten Drittel des siebzehnten Jahrhunderts völlig zurückgegangen. Die theologische Fakultät hatte jegliche Bedeutung eingebüßt. Einen Augenblick hatte Frankfurt unter dem Großen Kurfürsten die Führerschaft übernommen. Dann aber kam die neue Schöpfung Halle und sog alle geistige Kraft an sich. Die alten der Zeit des Humanismus und der Reformation entstammenden Bildungsstätten vermochten sich neben der modernen Central- und Staatsuniversität nicht zu halten. Frankfurt versank allmählich ganz in Erstarrung, und keine noch so

gewaltsame Maßregel des gewalttätigen Friedrich Wilhelm war imstande, dem ersterbenden Körper wieder Leben einzuhauchen. Anders in Königsberg, das sich nach und nach durch Aufnahme des neuen Geistes wieder erholte und der Ausgangspunkt einer einflußreichen nach Osten gewandten Kulturbewegung wurde, bis es im letzten Drittel des achtzehnten Jahrhunderts durch den glänzenden Namen Kants eine über die engern Grenzen weit hinausreichende Bedeutung erhielt. Schon während der junge Gottsched da studierte, hatte die philosophische Fakultät die neuen Wissenschaften, die Historie und die Naturwissenschaften in dem modernen Sinne des siebzehnten Jahrhunderts aufgenommen, wie auch die Wahl von Lilienthal und Rast zu Mitgliedern der Berliner Sozietät beweist. Die mathematische und naturwissenschaftliche Tradition erhielt sich zwar, auch Kant rühmt die Güte des Unterrichts, den er in der Mathematik genossen: aber die Blüte der Universität, die mit den zwanziger Jahren begann, verdankt ihren Ursprung dem Einzug des Halleschen religiösen Geistes in die theologische Fakultät.

Unter den Männern des praktischen Lebens, die sich um die Ausbreitung und Pflege des Pietismus verdient gemacht haben, hat kaum noch einer solche Erfolge gehabt, wie der Holzkämmerer Gehr in Königsberg. Seinem Namen gebührt auch in einer Geschichte mit weiteren Zielen die Ehre der Erwähnung. Der Augenblick, da Gehr, der 1697 längere Zeit bei A. H. Francke in Halle verweilt hatte, am 1. Februar 1699 eine Klasse für die armen Kinder Königsbergs eröffnete, wurde der Ausgangspunkt einer Schulentwicklung, die ihre Wirkungen weit über die Grenzen der Provinz hinaus erstreckte. Trotz drohender Widerstände der altorthodoxen Gegner, ferner der in ihren Einnahmen geschädigten Winkelschullehrer ging es mit der Schule schnell vorwärts. Im März 1701 avancierte sie zur königlichen Schule, und der innere unermüdliche Ausbau nach dem Halleschen Muster — auch eine Lateinschule kam hinzu — verschaffte ihr im Mai 1703 den Ehrennamen des Collegium Fridericianum. Es sind im Verlaufe der weiteren Schulentwicklung noch eine ganze Reihe von Anstalten nach dem Halleschen Muster in und außerhalb des Königreichs Preußen eingerichtet worden, und wir werden später dieser oder jener zu gedenken haben; aber keine erinnert so stark an die Verhältnisse der Mutteranstalt, keine hat auch eine solche Wirksamkeit in den ersten Jahrzehnten ihres Bestehens geübt wie das Collegium Fridericianum.

Auch daß die Universität am selben Orte war, verstärkt die Ähnlichkeit mit Halle und vermehrte die Bedeutung. Das Collegium gehörte ebenso eng mit der Hochschule zusammen wie die Hallesche Universität mit den Anstalten des Waisenhauses. Ebenso wie hier waren auch in Königsberg einzelne Lehrer der Schule zugleich Professoren der theologischen Fakultät. Von der Schule, dieser aus pietistischer Frömmigkeit erwachsenen Schöpfung, drang der Hallesche religiöse Geist auch in die Universität ein und verdrängte allmählich nach schweren Kämpfen das alte orthodoxe Luthertum, das hier allen anderen Strömungen zum Trotz seinen Sitz durch die Zeiten hindurch behauptet hatte. Sie alle waren Männer voll tiefen religiösen Sinns, wie sie die erste Generation nach Francke vielfach aufwies: die den persönlichen Eindruck der ersten Begründer des Pietismus meist noch erfahren hatten, denen Bußkampf, Wiedergeburt noch nicht leere Begriffe geworden waren, die vielmehr, hineingestellt in den Kampf sich entgegenstehender Weltanschauungen, an sich noch die Furchtbarkeit trostlosen Zweifels und den Frieden einer Hoffnung und Glauben gewährenden Überzeugung erlebt hatten.

So war Heinrich Lysius, der Ende 1702 die Leitung der Schule übernommen hatte und in die theologische Fakultät eingetreten war, ein religiös tief erregter Holste, der leidenschaftlich suchend auf allen möglichen Wissenschaftsgebieten umhergeirrt war, sich eine Zeitlang der Cartesianischen Philosophie in die Arme geworfen hatte und erst 1694, als er in Halle in die Kreise des Pietismus geriet, zur inneren Ruhe gekommen war. Spener, der dieser Natur, die „nach dem Grunde so gar tief grübe", mit der Sorge und dem Interesse des Seelenbeobachters gefolgt war, hatte ihm die Stellung in Königsberg vermittelt.

Als Lysius 1731 starb, leitete schon seit zwei Jahren die Anstalt ein junger kenntnisreicher Mann, Georg Friedrich Rogall, der seine Vaterstadt Königsberg einst, vom Namen des Philosophen Wolff gelockt, verlassen hatte. Es war die Zeit, da Wolff in seiner Blüte in Halle stand, kurz bevor ihn das böse Treiben Langes zur Flucht zwang. Aber die Anziehungskraft Franckes erwies sich stärker; und als sein ergebener Anhänger, voll von seinem praktischen Wohltätigkeitssinne, kam Rogall nach Königsberg zurück.

Der praktische Geist der Zeit hatte eine erstaunliche Fülle organisatorischer Kraft entbunden, und vielfach waren es die Schüler Franckes, deren Energie nicht bloß den asketischen Sinn stärkte,

ndern zu tüchtigem organisatorischen Wirken nach außen trieb.
gall hatte einen großartig durchdachten Plan entworfen, der die
önigsberger Anfänge ganz auf den Fuß der Halleschen Waisen-
usanstalten setzte, und auch er hat bedeutenden Anteil daran,
ß hier an der äußersten Ostgrenze des preußischen Staates eine
ldungsstätte von ähnlicher Bedeutung wie die Halles entstand. Aber
konnte sein Werk nicht zur Vollendung bringen, da er schon
Alter von zweiunddreißig Jahren 1733 starb. Ein Größerer
hm das Werk in die Hand.

Franz Albert Schulz — das war der Nachfolger — gehört
den Naturen, die so ganz in organisierender rastloser Tätigkeit
fgehen, daß sich die Nachwelt aus Mangel an Beweisen und
ugnissen nur schwer ein Bild von der Bedeutung derselben
chen kann. Der Gelehrte, der Dichter hinterläßt in seinen litera-
chen Denkmalen die Spuren seines Genies. Das Resultat organi-
orischen Wirkens verfällt schnell der Vergessenheit, wenn es
nen Zweck erfüllt hat. Nur dem Ruhme seines Schülers Kant
d dessen pietätvollem Sinne verdankt es Schulz, wenn sein Name
ht ganz vergessen ist. Noch kurz vor seinem Tode hat der
ilosoph den Wunsch geäußert, daß er dem edlen, großen Manne
ı Denkmal errichten könnte oder daß es ihm durch einen andern
ichtet würde. So wäre der tiefe Eindruck seiner Persönlichkeit
nigstens erhalten geblieben — es ist nicht geschehen. Aber das
hrende Geständnis des Greises und die Kunde aus seinen Jugend-
hren, die uns die redlichen Eltern in tiefer Verehrung Franz
hulzens und in innigem Zusammenhange mit ihm zeigt, lassen
s doch die Bedeutung dieser Persönlichkeit ahnen, und es ist
ı verstärkter Beweis, wenn wir uns erinnern, daß kaum jemand
e Hochschätzung nnd das unbedingte Zutrauen Friedrich Wilhelms
dem Maße genossen hat wie Franz Albert Schulz.

Er war ein Pommer, hatte das Collegium Groeningianum in
argard besucht und ebenso wie seine Vorgänger in Halle den
fen Einfluß des Pietismus erfahren. Auch dem Philosophen
olff war er nahe gekommen. Während sich Rogall bald von
esem abgewandt, hatte Schulz danach gestrebt, von beiden zu
nen. Die Zeit der ersten schroffen Gegensätze zwischen Wolff-
ıer Philosophie und pietistischer Frömmigkeit ging ihrem Ende
tgegen und machte den Versuchen Platz, die beiden Weltanschau-
gen mit einander zu vereinigen und, indem man den Nachdruck

auf die physiko-teleologische Weltauffassung legte, das Gemeinsame hervorzuheben. Sigmund Jakob Baumgarten, der seit 1730 der theologischen Fakultät in Halle als Adjunkt angehörte, lehrte die Hunderte von Lernbegierigen, von denen der spätere berühmte Kritiker Semler erzählt, in dem Sinne einer anspruchslosen, auf Offenbarung und Vernunft gegründeten Frömmigkeit; auch in Berlin machte sich in dem angegebenen Sinne eine allmähliche Veränderung in dem religiösen Leben und Denken bemerkbar, und an die Stelle der Spener, Schade, Porst und der pietistischen Konventikel, die sich anfangs um Besser und Canitz, dann um Cannstein und Natzmer scharten, traten die Alethophilen mit Herrn von Manteuffel an der Spitze und Theologen wie Reinbeck und Roloff, von denen jener in seinen „Betrachtungen" das Moment der Heiligung auf die in der Bibel enthaltenen christlichen Kenntnisse gründete und so den Gefühlsinhalt des Christentums mit dem intellektualistischen rationalen Bestandteil zu vereinigen strebte. Gerade Reinbeck, mit dem Schulz während seines Aufenthaltes in Berlin Umgang gehabt hatte, verdankte er die Fähigkeit zu gerechter Würdigung auch der Wolffschen Philosophie.

Aber Schulz war nicht berufen, wissenschaftlich für die neue Richtung einzutreten; um so nachhaltiger hat er durch sein Wort als Prediger und als Lehrer gewirkt. Schnell war er von der königlichen Gunst emporgetragen worden. Wie unter Friedrich Wilhelm I. die meisten Prediger, hatte er seine geistliche Tätigkeit — vorher war er Lehrer an der Kadettenanstalt in Berlin gewesen — mit einer Feldpredigerstelle angefangen; dann war er Erzpriester in der ostpreußischen Diözese Rastenburg geworden; bald darauf zum Probst nach Stolp in seiner Heimatprovinz berufen, hatte er versucht, seine pädagogischen Reformpläne zu verwirklichen. 39 Jahr alt kam er nach Königsberg als Konsistorialrat und ordentlicher Professor der theologischen Fakultät.

1732 besuchte der junge Thronfolger Preußen; dem Esprit des geistvollen Prinzen machte das Pathos und die rhetorische Begabung des Hofpredigers Quandt einen tiefen Eindruck, den er Zeit seines Lebens nicht vergessen und der Schulzens Verdienste bei ihm stets im Schatten gelassen; dem anspruchslosen Sinne der Ostpreußen sagte die einfache verstandesklare Vortragsweise von Schulz mehr zu. Zu seinen verschiedenen andern Ämtern erhielt er 1733 auch noch die Direktion des Collegium Fridericianum übertragen. Die neue Stellung gab ihm einen Wirkungskreis, in dem

zur Entfaltung seiner organisatorischen Befähigung ausgiebige elegenheit fand.

Es ist nun einmal das Schicksal des Einfachen und Unscheinaren in der Geschichte, daß es, so segensreich es auch in seinen olgen gewesen ist, das Interesse nur mühsam zu erregen vertag. Wir müssen trotzdem hier auf kurze Zeit die Aufmerksameit für eine solche Sache beanspruchen. Aus den wirtschaftlichen rwägungen und verinnerlichten religiösen Motiven am Schlusse es siebzehnten Jahrhunderts heraus war die Armenpflege zum 'eil Gegenstand der staatlichen Fürsorge geworden. Der mit pener befreundete Minister Paul v. Fuchs hatte sich um eine zeitemäße Erneuerung der alten Armen- und Bettlerordnung 1698 und m die Errichtung einer Armenkommission verdient gemacht. Der 'ersuch freilich, durch die Verordnungen der Jahre 1691 und 1706 ine Unterstützungskasse für die hinterlassenen Witwen und Waisen ler Prediger und Schullehrer durch eine Sozietät zu gründen, deren litgliedschaft durch eine Eintrittssumme von 100 Talern erworben verden sollte, erschien wie ein Hohn auf die elende materielle Lage ler Beteiligten, von denen die meisten nicht einmal über eine Jahresinnahme von 100 Talern verfügten. Auch für die Pflege und Erziehung der armen und verwaisten Jugend war in der Errichtung les Oranienburger Waisenhauses schon 1667 ein kleiner Anfang gemacht worden. Aber von epochemachender Bedeutung hierfür wurde erst August Hermann Francke durch die Begründung seines Waisenhauses und seines Armenschulensystems. Zunächst war es die Privatmildtätigkeit, die durch Franckes Vorbild kräftig angeregt wurde. Aus ihr waren ja auch die Anfänge des späteren Collegium Fridericianum entsprungen.

Aber darin besteht nun die Bedeutung von Schulz in diesem Zusammenhange, daß er sich nicht mehr mit der zufälligen Anlage von Armenschulen begnügte, sondern, nachdem er die Behörden für seinen Plan gewonnen, über den ganzen Gemeindeverband der Stadt Königsberg methodisch ein Netz solcher Schulen spannte und auf diese Weise zuerst ein Gemeindeschulensystem großen Stils ins Leben rief. Es war die notwendige organisatorische Ergänzung zu der berühmten Order des Schulzwangs von 1717. Ein wichtiges Dokument in der Geschichte des niederen Schulwesens sind die Worte, welche in der königlichen Bestätigungsorder von 1734 zu der Angelegenheit niedergeschrieben worden

sind, und sie verdienen auch hier eine Stelle: „Die Versorgung derer Armen und derselben Unterweisung in denen Stücken des Glaubens ist eine der sorgfältigsten Arbeiten, welche von Sr. Kgl. Majestät der hiesigen Polizeikommission anvertraut worden“.

Es war ein großer Schritt vorwärts getan in der Entwicklung des Schulwesens. Die Armenschule grub langsam zwar, aber doch allmählich dem wild wachsenden Privat- und Winkelschulwesen den Boden ab. Auch das niedere Schulwesen begann nun aus der privatrechtlichen Sphäre heraus in die öffentliche zu treten. Ehe wir auf die Fortschritte der Armenschulbewegung an anderen Orten eingehen, wenden wir uns der großen Gesetzesarbeit der Jahre 1734 und 1735 zu, an der Schulz den Hauptanteil hat.

3.

Verordnungen und Gesetze sind selten oder nie die Arbeit eines einzigen Mannes. Viele Köpfe steuern dazu bei, und bisweilen speichert sich das Nachdenken, die Erfahrung und der Fleiß von Generationen darin auf. Seit der mehrfach erwähnten Verordnung von 1717 war eine große Zahl von Edikten erschienen, welche die verschiedenen Seiten des Universitäts- und Schulwesens zu regeln suchten. Sie hatten sich so angehäuft, daß die Übersicht und Befolgung erschwert wurde. Wiederholung und erneute Einschärfung der Verordnungen entsprach dem patriarchalischen Wesen und der politischen Zersplitterung und mangelnden Einheit des Staats. Für die östlichsten Provinzen hatte der König außerdem seit dem Jahre 1718, wo er das Gebiet bereist hatte, die Begründung eines umfassenden niederen Schulsystems geplant, das der wirtschaftlichen und moralischen Erziehung seiner Untertanen dienen sollte. Es kam eine Zeit mühseligen Experimentierens. Das Werk der Schuleinrichtung wollte nicht gedeihen. Die Eingeborenen, besonders die litthauischen Prediger leisteten Widerstand. Die Eifersucht der Behörden hemmte das Werk der mit der Ausführung Betrauten. Bei jedem neuen Besuch der Provinz sah der König nur immer wieder mit Unwillen, wie wenig seine Intentionen verwirklicht waren. Die Folge waren neue Anordnungen, neue Experimente. 1722 wurde es mit einer Kirchen- und Schulkommission versucht, die, aus weltlichen und geistlichen Beamten zusammengesetzt, das Werk in die Hand nehmen sollte. Auch sie brachten kein greifbares Resultat zustande. Ein Umschwung zeigte sich erst etwa seit 1732.

Auch in der Zentralverwaltung war kurz vorher manches

ıders geworden. Das kurmärkische Konsistorium hatte im Mai '30 eine selbständigere Stellung erhalten, indem dem bisherigen :äsidenten, der zugleich im Geheimen Rate die geistlichen Angegenheiten vertrat, in der Person Reichenbachs ein Vizepräsident ı die Seite gesetzt wurde. Darin lag die erste Anregung zur lmählichen Ausbildung der neuen Zentralbehörde des geistlichen epartements, nächst dem General-Finanz- und Kriegsdirektorium, wie dem Staatsministerium für die auswärtigen Angelegenheiten ınmehr die dritte selbständige Behörde während Friedrich Wilhelms ɛgierung. Auch diese Vorgänge werden nicht ganz ohne Einfluß ıf die ostpreußischen Verhältnisse gewesen sein. Jedenfalls wurde e Kirchen- und Schulkommission 1732 neu organisiert und Ende ·s Jahres mit einer Instruktion versehen, auf Grund deren die n 27. März 1734 bestätigte Anweisung zustande kam. Die Komission wurde beauftragt, die früher erlassenen Verordnungen und ɛskripte, und zwar gedruckte wie ungedruckte, durchzugehen, ıszuziehen und zusammenzufassen.

Hier ist nun der Zeitpunkt, wo die umfassende Gesetzesarbeit ın Franz Albert Schulz, der 1734 zum Mitglied der Kirchen- und :hulkommission gewählt war, einsetzt. Es handelt sich dabei um e beiden sich gegenseitig ergänzenden „erneuerten und erweiterten ɛrordnungen“, von denen die erste vom 3. April 1734 das niedere ıd Landschulwesen, die zweite vom 25. Oktober 1735 die Vorldung und Prüfung der sich dem Predigt- und Lehrberuf Widenden zu regeln beabsichtigt, endlich um die Principia regulativa, elche die Schulunterhaltung gesetzlich fixieren sollten.

Alle drei Edikte sind bedeutende Marksteine in der Geschichte ·s Bildungswesens. Sie bezeichnen den ersten Versuch, der innern ıd äußeren Organisation desselben, des niederen wie des höheren, ne möglichst umfassende Grundlage zu geben, und haben zum ɜil auch eine über die Provinz hinausreichende Wirkung geübt.

Die Verordnung vom April 1734 blieb nicht mehr wie die von '17 bei der bloßen Anordnung des Schulbesuchs stehen; sie achte nun auch nähere Angaben über das — freilich sehr beheidene — Maß des Wissens, das von den Kindern bis zur Konfiration erarbeitet werden sollte. „Fertig lesen und im neuen Testaɜnt und in der Bibel aufschlagen lernen“, das war das Notɜndigste, was von allen verlangt werden sollte. Nur „mit fähigen ndern muß auch das Schreiben und Rechnen, soviel als nötig d tunlich ist, geübt werden“. Es ist ein Vorzug jener nüchternen

Zeit, daß man sich immer an das wirklich Erreichbare hielt. Für die Methode hatte der Pfarrer zu sorgen, der sich überhaupt die Schule in jeder Hinsicht angelegen sein lassen sollte. Die Verordnung wollte keine für lange Zeit sein; in jeder Zeile erwies sie sich als eine vorübergehende Bestimmung, die sich den dürftigen Verhältnissen anzupassen suchte. Indem sie die Erwartung einer noch fehlenden Generalmethode aussprach, wies sie der künftigen pädagogischen Gesetzgebung den Weg. So ließ sich auch erst in der Zukunft verwirklichen, daß die Schulmeister „nicht wie bisher vielfältig geschehen, allerlei Leute, die selbst unwissend sind", wären, sondern sich der Prediger um gute Schulmeister zu bemühen habe und niemand ohne Examen vor dem Inspektor anzunehmen sei.

Wir müssen jede heutige Vorstellung abstreifen, um uns einen Begriff von dem Schulmeister jener Tage zu machen. Wenn er buchstabieren, notdürftig lesen, den Katechismus und ein par Gesangbuchlieder einprägen und womöglich noch ein bischen schreiben konnte, so entsprach er den Anforderungen der damaligen niederen Schule, der Land- und Armenschule. Eine Zeit, der so weitgehende Differenzierung der Arbeitsleistung wie heute noch völlig fremd war, konnte in dem dürftigen Können eines Dorfschulmeisters nicht die Aufgabe eines besonderen Berufs sehen; und es war nur der Ausdruck einer auch unter Pädagogen weit verbreiteten Ansicht, wenn königliche Verordnungen von der Voraussetzung ausgingen, daß die Tätigkeit des Dorfschullehrers nur neben einem gewerblichen Berufe ausgeübt würde. Immerhin bezeichnete es auch hier einen Fortschritt, wenn nur die, welche „professionem sedentariam" gelernt hatten, für das Lehrhandwerk als besonders geeignet bezeichnet wurden. Wie die Land- und Armenschule mit den wirtschaftlichen Bedürfnissen des Staats eng verflochten war, so hing auch die unterrichtliche Tätigkeit damit zusammen, und wesentlich aus wirtschaftlichen Motiven der sozialen Arbeitsteilung und der schroffen Trennung ländlicher und städtischer Gewerbe ging die vielfach mißverstandene Order vom 10. November 1722 hervor, „daß zu Küstern und Schulmeistern auf dem platten Lande außer Schneidern, Leinewebern, Schmieden, Rademachern und Zimmerleuten sonst keine anderen Handwerker angenommen werden sollen".

Eine bedeutende Wandlung zum Besseren in den Unterrichtsverhältnissen vollzog sich aber auch dadurch, daß die pietistische Bewegung den Beruf des Predigers vertieft und mit einem neuen

Inhalt versehen hatte. Die Aufgabe der Erziehung und katechetischen Unterweisung hatten viele anfangs als eine Herabminderung ihrer geistlichen Würde empfunden. Aber die in Franckes Schule vorgebildeten Theologen wußten es bald nicht anders, als daß der Lehrberuf notwendig zum geistlichen Amte gehöre. Die Anschauung, daß der Prediger der natürliche Erzieher, Lehrer und Beamter seiner Gemeinde, der Alten wie der Jungen sei, hat nie einen bewußteren Ausdruck gefunden als in den Tagen, da der Pietismus in seiner Blüte stand. Man darf die Fülle der von ihnen ausgeübten Lehrtätigkeit nicht vergessen, wenn man ein Bild von den Unterrichtsverhältnissen der damaligen Zeit gewinnen will. Mancher angehende Pfarrer, der an den Armenschulen einer Universitätsstadt wie Halle und Königsberg seine ersten Schritte im Unterrichten getan hatte, fand auch später an dieser Tätigkeit noch Gefallen, übte sie wohl selbst hie und da, oder war doch wenigstens so sehr von der Bedeutung des Lehrberufs erfüllt, daß er der Schule sein Interesse bewahrte und den Schulmeister in seine Lehre nahm.

Die Regierung Friedrich Wilhelms hat die Wandlung in der Aufgabe des Predigerberufs in dem moralisch-wirtschaftlichen Erziehungsinteresse, das der Staat verfolgte, zu verwerten gewußt. Der Pfarrer wird der von Staatswegen beauftragte Erzieher; auch er wird Beamter. Das kommt nun auch darin zum Ausdruck, daß seine Vorbildung und seine Qualifikation auf gesetzlichem Wege zu regeln gesucht wird. Fast nur von dieser Seite hat die Gelehrtenschule und die Universität das Interesse des Königs erweckt. Beide schrumpfen in Preußen wieder völlig zu Vorbereitungsanstalten für den Prediger, den künftigen Erzieher zusammen.

Die Regelung dieser Angelegenheit berührte auch die schon unter Friedrich I. angeregte und obenhin entschiedene Frage über die Zulassung zum Studium. Die damals ergangene Verordnung von 1708 war am 30. September 1718 in erweitertem Umfange erneuert worden. Dann hatten mehrere Edikte das Universitätsstudium der Theologen immer fester bestimmt. Einen Augenblick hatte dem König wohl die völlige Zentralisierung desselben in Halle vorgeschwebt. Endlich kam schon 1728 für Königsberg die Anordnung, daß ein der theologischen Fakultät angehörender Professor — es war der dem König persönlich bekannte Abraham Wolf — die Prüfung der Theologie Studierenden für das Pfarramt über-

nehmen sollte. Zur selben Zeit des nächsten Jahres, als auch noch Rogall damit beauftragt wurde, Ende März erhielt die theologische Fakultät in Halle dasselbe Recht, ein Recht, das dann auch in Königsberg bald auf die ganze Fakultät ausgedehnt wurde.

Auch diese Bestimmungen hat nun Schulz in der großen Verordnung vom 25. Oktober 1735 zusammengefaßt, ergänzt und in vielen Punkten erweitert. Es ist der erste Versuch, ein bestimmtes Mindestmaß an Kenntnissen für die zur Universität abgehenden Schüler festzusetzen und der Art der Prüfung eine genauere Fassung zu geben, eine Art von Abiturientenreglement, das freilich nur die Theologie Studierenden im Sinne hat. Aber mehr, die Verordnung entwickelt auch zum ersten Male im Anschluß an die Halleschen Ordnungen einen Stufengang innerhalb des Schulorganismus, und sie versucht wenigstens die für die oberste Stufe erforderlichen Leistungen genau zu bestimmen. Endlich — wir gehen hier nur auf das Wichtigste ein — gibt sie dem Gedanken der Staatsprüfung für die Lehrer und Prediger eine festere Gestalt und grenzt auch durch die äußere Examensform den Schulmeister niederer Gattung von dem höheren zum ersten Male ab: eine Menge neuer Gesichtspunkte. Der Lösungsversuch wird noch viele Mängel aufweisen, aber doch ist er in dem Ausbau der gesetzlichen Bestimmungen ein energischer Schritt vorwärts. Wir wollen ihn uns, wenn er auch in seiner Anwendung nur provinzielle Bedeutung gehabt hat, näher ansehen.

Für das Hinaufrücken in den Klassen wird die damals wohl verständliche, heute komisch berührende Bestimmung gegeben, „daß die Schüler nicht nach ihren Jahren und Größen, sondern nach ihren Profectibus aus einer Klasse in die andere transloziert werden“. Die Anforderungen für die oberste Stufe der lateinischen und griechischen Klasse — Voraussetzung war das Fachklassensystem — waren äußerst gering. Wer „einen leichten Auctorem classicum als den Cornelium Nepotem, wo man ihm denselben aufschlägt“, übersetzen und erklären, wer „im Griechischen zum mindesten die Declinationes und das verbum regulare inne hat und dabei die ersten 10 Kapitel im neuen Testament ohne Version exponieren und ziemlich analysieren kann“, der war für die erste Klasse reif. Aber man darf nicht vergessen, das waren Mindestleistungen. Ausdrücklich wurde auf das Collegium Fridericianum zur Nacheiferung hingewiesen. Im Griechischen freilich kam man auch dort über den altbeliebten Stamm der Sentenzensammlungen

des Pythagoras, Theognis und Phocylides, wozu die Hallesche Pädagogik noch die Kirchenväterbibliothek von Ittig gebracht hatte, nicht hinaus. Aber im Lateinischen, das mit einer Zahl von 16 bis 18 Wochenstunden allen andern Unterricht erdrückte, erstreckte sich doch die Lektüre, vom Streben nach lateinischer Oratorie angetrieben, über ein weiteres Gebiet, dem auch Cicero und sogar die Poeten angehörten.

Namentlich in der Zeit, da die fast gleichaltrigen Kant und David Ruhnken, der aus Stolp gebürtige spätere bedeutende Latinist, das Collegium besuchten, in der zweiten Hälfte der dreißiger Jahre muß Heydenreich hier einen anregenden lateinischen Unterricht erteilt haben. Hatte sich doch Kant ganz in die lateinischen Dichter eingelebt und sich den Lucrez völlig zu eigen gemacht; und das Ideal des Sechzehnjährigen war, sich dem Studium der klassischen Philologie zu widmen. Es ist die Pflicht geschichtlicher Gerechtigkeit, wo wir können, auch die Lichtpunkte in jener Zeit zu bemerken.

Wir kehren zu der Verordnung von Schulz zurück und sehen uns seine Bestimmungen über die Endleistungen der Schule und die Aufnahmebedingungen für die Universität an. Niemand sollte zugelassen werden, „der nicht einen etwas schweren Auctorem als Curtium und Orationes Ciceronis selectas ziemlich geläufig explizieren und eine kleine Oration absque vitiis grammaticis machen, auch was lateinisch geredet wird, notdürftig verstehen könne“. Ferner wurden „wenigstens zwei Evangelisten im Griechischen als Matthäus und Johannes und die 30 ersten Kapitel des ersten Buchs Moses im Hebräischen“ erfordert, endlich aus der Logik und der syllogistischen Doktrin das Vornehmste, sowie „das Allernotwendigste aus der Geographie, Historie und Epistolographie“.

Eine wichtige Neuerung gegenüber der Verordnung von 1718 bestand jetzt darin, daß auch der Inspektor des Ortes das Zeugnis mit zu unterschreiben hatte und darin ein Vermerk über Verhalten und Fortschritte aufzunehmen war. Es war ferner eine bedeutende Erweiterung der staatlichen Aufsicht, wenn sich auch die im Privatunterricht Vorgebildeten vor dem Beziehen der Universität bei dem Inspektor des Ortes zur Prüfung melden sollten. Aber damit noch nicht genug der Kontrolle. Auch die Universität wurde angewiesen, ein Examen anzustellen, „ob die Immatriculandi die zu den Studiis academicis erforderte Tüchtigkeit .... von den Schulen oder aus den Privatinformationen mitbringen“.

Hier erfährt nun die Prüfungsbestimmung eine Einschränkung,

die uns einen tiefen Blick in den Charakter der alten Universität gewährt. Sie ist eine öffentliche Anstalt, die unentgeltlichen Unterricht darbietet und durch Benefizien, Stipendien und dergleichen dem Studenten auch die Möglichkeit des Lebensunterhaltes gewährt. Nur wer auf diese Vergünstigungen angewiesen ist, d. h. der dürftige Student, hat sich der Prüfung zu unterziehen. Die Bestimmung ist ein Damm gegen das Studentenproletariat; auch in die Examensanordnungen spielen also die wirtschaftlichen Motive hinein. Ausdrücklich wird bemerkt, daß wohlbemittelte Leute, die ihre Kinder aus eignen Mitteln studieren lassen, die Beobachtung der Vorschriften nicht nötig haben. Wir werden die Nachwirkung dieser Unterscheidung noch lange bemerken können.

Auch eine Art Studienplan wurde den Theologen an die Hand gegeben. Es war seit alten Zeiten Sitte, daß jeder Ankömmling erst der philosophischen Fakultät beitrat, um hier, nachdem er auf der Lateinschule den Grund im Trivium gelegt, das Quadrivium, die Realien, wie es später hieß, zu pflegen. Bestimmte die Verordnung von 1735 einerseits, daß jeder Student außer der philosophischen Fakultät zugleich auch einer der 3 oberen — so hießen sie noch immer — angehören sollte, so schärfte sie andererseits den Theologen ein, „sich die erste Zeit ihrer akademischen Jahre zuvorderst in den Grundsprachen und in der Philosophie festzusetzen“, aber auch „gleich anfangs ein kurzes Kompendium in der Theologie und eine kurze Einleitung in die Bibel zu hören“.

Die für die Dozenten der philosophischen Fakultät gleichzeitig gegebenen Vorschriften lassen erkennen, was die Studenten im einzelnen vor Beginn ihres Fachstudiums zu treiben hatten. Der Lehrplan zeigt ein bis ins einzelne ausgearbeitetes Fachwerk; und das die ganze Gesellschaft und den Staatsorganismus beherrschende Moment der Arbeitsteilung erstreckt sich mit peinlicher Genauigkeit bis in die geistige Welt.

Zunächst die Sprachen! Die außerordentlichen Professoren lehren die griechische und hebräische Grammatik. „Solchergestalt werden die jungen Leute in den Schulen zu diesen lectionibus publicis der Professorum extraordinariorum und durch diese zu dem, was die Ordinarii publice lesen, präpariert werden und einer bietet dem andern die Hand.“ Die ordentlichen Professoren der beiden genannten Sprachen haben jahraus jahrein das neue Testament ganz und vom alten die Bücher Mosis und die historischen Bücher kursorisch zu lesen. Aber keiner lasse sich dabei

in den Sinn kommen — der Zunftcharakter des Gelehrtentums tritt darin deutlich zutage — „Theologica zu treiben und entweder Scripturae dicta zu explizieren oder Controversias theologicas zu enodieren“ endlich unter dem Namen „eines Collegii oratorii sacri Collegia homiletica“ zu halten. Die Lektüre der Bibel ist Philologie, nicht Theologie. Wer mehr als die angeführten alttestamentlichen Bücher unter Leitung zu lesen wünscht, der muß Privatunterricht nehmen, Privatkollegien hören.

Auch die Mathematik wurde den Theologen empfohlen, und zu diesem Zweck sollte der ordentliche dafür bestellte Professor die Elemente publice vortragen. Es sind Dinge, die heute auf der Mittelstufe einer höheren Schule behandelt werden. Aber doch fanden damals die mathematischen Wissenschaften eine glänzende Vertretung an der Universität Königsberg in Martin Knutzen, dem jung verstorbenen Lehrer Kants.

„Damit an guten Schulleuten kein Mangel sei“, sollte der Professor Poeseos die jungen Leute in studiis humanioribus üben. Selbständige Anfänge der Altertumswissenschaften entwickelten sich eben erst etwa gleichzeitig in Göttingen; in Königsberg waren sie ganz der pietistischen Auffassung entsprechend noch Beiwerk der Theologie.

Und so wurde auch in der Verordnung die Anstellung der Schulleute von einer Prüfung vor der theologischen Fakultät abhängig gemacht, von der sie „ebenmäßig wie die, so zum Predigtamt befördert werden, ein Zeugnis beizubringen schuldig“ sein sollten. Die Mitwirkung der Fakultät bei einer den Konsistorien bisher allein zustehenden Funktion war eine bemerkenswerte Erweiterung des territorialistischen Prinzips. Indem ferner eine solche Prüfung nur für die höheren Stellen bis zu den Kirchdörfern herab angeordnet, für die übrigen Schulmeister aber als genügend angesehen wurde, „wenn sie ein gutes Zeugnis von ihrem Inspektor aufweisen“, war auch der erste Versuch einer Einteilung in zwei Kategorien von Lehrern gemacht.

So zeigt die Verordnung eine Reihe wertvoller Bestimmungen, die, wenn sie auch nicht sofort zur vollen Wirksamkeit gelangten, doch die Grundlage für die weitere Entwicklung der Gesetzgebung und Organisation bildeten.

Die umfangreiche Arbeit, von der hier nur das Wichtigste herausgehoben ist, hat Schulz nicht als Mitglied der Kirchen-

und Schulkommission geleistet. Deren Aufgabe bestand vielmehr, wie schon angedeutet, in der Begründung und materiellen Fundierung des niederen Schulwesens in Ostpreußen. Das Resultat waren die bekannten Principia regulativa vom 30. Juli 1736; sie sind für das Verständnis der späteren Geschichte nicht zu entbehren; denn auf sie ist von Süvern an jeder neue Versuch, die Schulunterhaltungspflicht zu regeln, zurückgegangen; und noch heute sind sie, so veraltet sie auch sein mögen, in Ermangelung eines umfassenden Gesetzes, noch immer die einzige Grundlage für diesen Gegenstand. Auf die von Lysius und Rogall unternommenen verunglückten Versuche einzugehen, ist hier nicht nötig; wir sehen nur zu, wie die Dinge in der Kommission lagen, als Schulz gerade eintrat. Dort hatte man eben noch einen neuen Plan entworfen, der besonders darauf ausging, dem Lehrer eine bestimmte jährliche Geldeinnahme zu sichern, die keinen Schwankungen unterliegen sollte und auf die bescheidene Summe von 15 bis 20 Talern festgesetzt wurde. Die Mittel hierzu sollten durch eine Schulkasse geschaffen werden, in die alle, mochten sie nun viele oder keine Kinder haben, in 6 verschiedenen, nach dem Berufe abgestuften Klassen einen Beitrag zu zahlen hatten. Aus dieser Schulkasse sollten auch die Kosten für den Schulbau bestritten werden.

Die Kriegs- und Domänenkammer, welcher das Projekt unterbreitet wurde, war mit der Kommission ganz darin einverstanden, daß dem Schulmeister ein bestimmtes Einkommen an Geld angewiesen werden müsse, ging aber in der Höhe des Betrages über deren Ansatz hinaus und bestimmte als Durchschnittsgehalt 100 Florins (ca. 33 Taler und 8 Groschen) für das Jahr. Doch sah sie in dem Vorschlage einer Schulkasse eine so bedenkliche Neuerung, daß sie sich damit nicht einverstanden erklärte. Sie blieb dabei, daß der Unterhalt für den Lehrer im wesentlichen aus den Schulgeldbeiträgen bestritten werden mußte. Hierbei nahm sie das Prinzip einer dem Vermögen entsprechenden Abstufung an, beschränkte aber die vorgeschlagenen 6 Klassen auf 3, die Zahl, die dann auch in das Gesetz überging. Der Schulbau endlich sollte vorläufig aus den Kirchenkollektengeldern zustande gebracht werden.

Der König approbierte nun dieses Projekt der Kammer trotz der darin noch offensichtlich vorliegenden Mängel; darunter war der erheblichste, daß, um eine genügende Schulgeldeinnahme für den Lehrer zu erzielen, bisweilen 4 Dörfer zu einer Schule vereinigt und so etwa 100 Kinder einem Lehrer übergeben werden

sollten. Aber die bei einem ersten Versuch unternommene Lokaluntersuchung zeigte, daß der Plan selbst in dieser Fassung nicht zur Ausführung gelangen konnte. Es würde den Ruin der Kirchen, deren Kassen die fehlenden Mittel aufbringen sollten, bedeutet haben.

Im Jahre 1735 setzte der König zur Besoldung von Schulmeistern ein Kapital von 40000 Talern aus, das er im Juli des folgenden Jahres um 10000 vermehrte. Dies war der sogenannte Mons pietatis, dessen Zinsen „vornehmlich zur Salarierung derer Schulmeister in Litauen und den polnischen Ämtern, wo die Bauern wegen Armut wenig oder nichts beitragen können", bestimmt waren. Erst damit war eine solide Grundlage für die Ausführung des Schulgründungswerkes geschaffen. Nun brachte auch der Direktor des Generaldirektoriums Görne in Gemeinschaft mit Schulz die abschließende Fassung der Principia regulativa zustande. Am 30. Juli erhielt das wichtige Gesetz durch den König seine Bestätigung. Wir machen uns die Grundgedanken davon klar.

1.) Die Errichtung und Unterhaltung der Schule geschieht durch die Gemeindesozietät und den König. Die Gemeindesozietät ist nicht etwa eine vorhandene politische Formation, sie wird auch als politisches Verfassungsgebilde nicht beabsichtigt, sondern sie entsteht aus der Einsicht, daß zur Unterhaltung und zum Bau der Kirchen, Schulgebäude, Küsterhäuser die Mittel der einzelnen Dorfbewohner nicht ausreichen. Diese schließen sich daher zu dem erwähnten Zwecke zu einem Kommunalverbande zusammen. Hier bilden die einzelnen eine Gemeinschaft zur Pflege religiöser und geistiger Kultur, wie sie zum Zwecke einer regelmäßigen einheitlichen Bewirtschaftung der Äcker, die über die Flur zerstreut liegen, eine Landgemeinschaft herstellen. Im letzteren Falle besteht das Gemeinsame in der Wirtschaftsweise, in jenem in der Sorge für Kirchen und Schulen. In der Provinz Preußen zuerst wird diese Kulturangelegenheit zu einer Gemeindelast gemacht. Die Belastung besteht nun in einer Kommunalsteuer für die Schulbedürfnisse, dann in den sogenannten Kollektivgeldern, ferner noch in Spann- und Handdiensten, welche die Gemeindeangehörigen zu leisten haben, d. h. sie haben für die Zwecke der Schule ihre Fuhren und ihre Arbeitskraft zur Verfügung zu stellen. So sind nach dem vorliegenden Gesetze Türen, Fenster, Kachelofen von der Kommunalschulsteuer zu verfertigen; den Transport des aus den Forsten gelieferten Holzes hat die Gemeinde zu besorgen, und ebenso ist

es ihre Verpflichtung, das Stück Land des Schulmeisters zu bearbeiten.

Außer der Kommune steuert auch — natürlich nur auf den königlichen Besitzungen, wie denn das ganze Gesetz in der vorliegenden Fassung nur für diese Giltigkeit besitzt — der König bei, und zwar aus den Forstdomänen freies Bau- und Brennholz und Ackerland für den Schulmeister.

2.) Der Unterhalt des Schullehrers. Vorausgesetzt ist hierbei, daß der Lehrer ein Handwerker ist, wenigstens in den meisten Fällen; hat er keines gelernt und kann ihn seine Stelle nicht völlig ernähren, so darf er während der Erntezeit sich auf Tagelohn verdingen.

Im übrigen schließen sich hierin die Regulative am meisten den Vorschlägen der Königsberger Kriegs- und Domänenkammer an. Auch sie fundieren den Unterhalt im wesentlichen auf die Schulgeldbeiträge, auf das Ackerland für den persönlichen Bedarf und auf die Naturalien, welche die Gemeinde zu liefern hat (Kalende). Also keine Schulkasse, wie der Entwurf von 1733 wollte, aber auch keine bestimmt fixierte Besoldung, wie sie im Projekt der Kammer vorgeschlagen war. Zur Erhöhung der Geldeinnahme war der Inhalt des beim zweiten Male herumgehenden Klingebeutels, das Konfirmationsgeld und ein Beitrag aus der Kirchenkasse bestimmt.

3.) Das Schulgeld ist nach Stand und Vermögen abgestuft. Drei Klassen sind unterschieden: die höheren Beamten und Forstbedienten, die niederen Beamten und die Köllmer, die Warthen und Bauern. Die erste Klasse, welche nicht verpflichtet war, ihre Kinder in die Dorfschule zu schicken und sich vielfach Privatlehrer hielt, hatte nur im Falle der Schulbenutzung Schulgeld zu zahlen.

Zur Ergänznug der Regulativprinzipien erschien am 28. April 1738 noch eine königliche Verfügung. Sie nahm eine schon von Görne gegebene Anmerkung zu den Regulativprinzipien über die Getreide- und Schulgeldeinnahme auf, bestimmte ferner, daß die Lehrer in allen ihr Lehramt und Leben angehenden Fällen den Predigern und Erzpriestern unterstellt seien, im übrigen freilich auf den Domänen unter der Jurisdiktion des Hauptamtes, auf den adligen Gütern unter der Patrimonialgerichtsbarkeit ständen, und ordnete endlich an, daß die Nebeneinnahmen aus Klingebeutel, Konfirmations- und Hochzeitsgeld vom Prediger berechnet, gebucht und den Regulativprinzipien entsprechend verwendet werden sollten.

Zur wirklichen Durchführung konnten diese Gesetze nur auf den königlichen Domänen gelangen. Den Adligen und Rittergutsbesitzern gegenüber war nichts weiter möglich, als ihnen die Angelegenheit ans Herz zu legen. So fest auch die Central- und Provinzialverwaltung gefügt war, die ganze ständische an den Rittergutsbezirk geknüpfte Lokalverwaltung war doch davon unabhängig. Hier hinein ragte die landesherrliche Gewalt nicht. Die Patrimonialgerichtsbarkeit, der Patronat der Kirche und Schule lag völlig in den Händen der auf dem Rittergutsbesitze beruhenden Lokalverwaltung, und es hat in der Zeit der Reform schwere Kämpfe gekostet, die feudalen Privilegien zu beseitigen und den Adel in den Dienst der Staatsinteressen zu stellen.

Durch die unermüdliche Arbeit des Geheimrats Sonnentag im Bund mit Schulz, der auch im Jahre 1738 auf einer Reise in Berlin Gelegenheit gehabt hatte, dem König über den Fortgang des Schulwesens Bericht zu erstatten, gedieh das Werk schnell auf den königlichen Ämtern. Dem widerspenstigen Adel empfahl der Nachfolger Friedrich Wilhelms durch ein Reskript vom 29. Oktober 1741 nochmals angelegentlich die Anlegung von Schulen und versicherte ihn seiner Gnade, „wenn sie sich die Schuleinrichtung in ihren Dörfern mit Eifer angelegen sein ließen, mithin solche baldmöglichst zustande und zur Endschaft bringen würden“.

Trotz der vielfach vergeblichen Mahnung war doch ein großer Erfolg erzielt. Bis zum Jahre 1743 hatte die Kommission etwa 400 alte Kirchschulen eingerichtet und etwa 1200 Dorfschulen neu gegründet. 100 000 Kinder, die bisher gar keinen Unterricht genossen und der Verwilderung überlassen waren, lernten jetzt wenigstens die notdürftigsten Anfangsgründe des Christentums. Nirgends ist in jener Zeit die geistige Kultur der niedrigsten Bevölkerungsklassen mit solcher Energie erstrebt und mit solchem Erfolge erreicht worden wie in Preußen. 1756 konnte der Oberkonsistorialrat Süßmilch schreiben: „Der alte eigensinnige Litauer ist durch die achtzehnjährige Bemühung Friedrich Wilhelms I um das Schulwesen fast ein ganz anderer Mensch in der bürgerlichen Gesellschaft geworden, kennt und übt auch jetzt die Pflichten gegen die Obrigkeit, und besonders die in den Schulen gebildete Generation. Welch schöne Belohnung der darauf gewandten Kosten!“

4.

Die pädagogische Bewegung, die sich seit den dreißiger Jahren mächtig gesteigert hatte, blieb nicht nur auf die Provinz Ostpreußen be-

schränkt. Soweit freilich kam es noch nicht, daß man eine einheitliche, die ganze Monarchie umfassende gesetzliche Regelung des Bildungswesens versucht hätte, wie sie für das Finanzwesen schon vollzogen war und 1732 für das Handwerk, dann im folgenden Jahre durch das Kantonreglement für die militärische Aushebung unternommen worden war. Abgesehen von einigen 1736 neu eingeschärften und bestimmter gefaßten Verordnungen, die wieder den Schulbesuch, die Schulaufsicht und den einheitlichen Gebrauch des Katechismus betrafen, beschränkte sich der Staat darauf, die von außen kommenden privaten Anregungen aufzugreifen und sie, wo es ihn nützlich dünkte, zu unterstützen. Dies geschah aber so zahlreich und zum Teil mit solchem Erfolge, daß sich über die Monarchie ein einheitlicher Geist des Unterrichtswesens auszubreiten begann und an mehreren Orten die Anfänge entwicklungsfähiger Bildungsstätten entstanden.

Die vom König 1722 bestätigte und aus eignen Mitteln unterstützte Stiftung, die der Nadlermeister Steinbart, ebenfalls von dem Franckeschen Muster begeistert, in Züllichau angelegt hatte, liegt noch vor unserer Epoche. Mit dem Anbruch des dritten Jahrzehnts erfolgte eine Reihe sehr bedeutungsvoller Gründungen. 1730 begann Johann Christoph Schinmeyer seine seelsorgerische und pädagogische Wirksamkeit in Stettin, auch er natürlich Schüler und langjähriger Gehilfe an Franckes Stiftungen, dann Prediger am Waisenhause in Potsdam. Die Dinge nahmen den typischen Verlauf. Der ihm bei der Seelsorge entgegentretende Eindruck des sittlichen und geistigen Tiefstandes der untersten Bevölkerung trieb zur Anlegung einer Armenschule; bald folgte unter starken Kämpfen mit den eigennützigen und aus Faulheit widerstrebenden Elementen die Gründung eines Waisenhauses, das am 27. Mai 1732 die königliche Bestätigung erhielt, und bald ging dann Schinmeyer auch an die Anlegung eines Dorfschulmeister- und Küsterseminars, für welches die Zöglinge des Waisenhauses das Material bieten sollten. Ausdrücklich wurde auch hier von der Voraussetzung ausgegangen, daß der Lehrer zugleich ein Handwerk, und zwar das des Schneiders übe. Auch der weitere Ausbau, wie wir ihn in Halle vorgebildet sahen, zur deutschen und lateinischen Schule erfolgte nach und nach. Stettin verhieß ein Kulturzentrum für Pommern zu werden, wie Königsberg für Preußen; eine einheitliche Gestaltung des niederen Schulwesens schien sich anzubahnen; die von Franz Schulz verfaßte „erneuerte und erweiterte Verord-

ung“ vom 3. April 1734 bildete die Grundlage für das Edikt, as im nächsten Jahre für Pommern erging (6. Juli 1735). Aber Schinmeyer verstand seine Schöpfungen nicht zu sichern. Seine Gegner waren zahlreicher und mächtiger als seine Freunde. Ganz ohne Schuld scheint auch er nicht gewesen zu sein. Seine pietistische Frömmigkeit war von zelotischem Eifer nicht frei; unschuldige Vergnügungen brandmarkte er als Sünde. In ihm erhielt schon der Pietismus jenen unangenehmen Beisatz von Muckertum und duckmäuserischem Gebaren, der ihn dann so in Verruf gebracht hat. Sein Temperament war nicht dazu angetan, unter schwierigen Verhältnissen fruchtbar zu wirken. Sein Werk ging dem Verfall entgegen, als er Stettin verlassen mußte, um in Rathenow die Stelle des Pastors und Inspektors zu übernehmen.

Glücklicher in seinen Schulbestrebungen war der Abt Steinmetz von Klosterberge bei Magdeburg. Dort hatte sich schon im Laufe des siebzehnten Jahrhunderts, während das Herzogtum Magdeburg noch nicht in brandenburgischem Besitze war, die seit 1565 bestehende Schule im Sinne einer Ritterakademie entwickelt. Den aristokratischen Charakter behielt sie, als der Hallesche Professor der Theologie Joachim Justus Breithaupt 1709 Abt des Klosters wurde und die mit diesem Amte verbundene Leitung der Anstalt im pietistischen Sinne übernahm. Doch zu einer Macht im Bildungsleben wie das Pädagogium in Halle, das Fridericianum in Königsberg wurde die Schule in Klosterberge erst unter Breithaupts Nachfolger Johann Adam Steinmetz, der 30 Jahre lang von 1732 an die Geschicke der Anstalt und des gesamten Schulwesens in Magdeburg geleitet hat. Er war kein unmittelbarer Schüler Franckes. Als österreichischer Untertan in Schlesien geboren, hatte er an verschiedenen Orten seines Heimatlandes im Sinne Speners unter schwierigen Verhältnissen gewirkt; dann war er einem Rufe des Markgrafen Georg Friedrich Karl von Baireuth gefolgt und hatte dessen pietistische Bestrebungen in Neustadt an der Aisch fördern helfen. Dreiundvierzig Jahr alt trat er in die bedeutungsvolle Stellung des Generalsuperintendenten von Magdeburg und Abtes von Klosterberge, wo er seine tiefgreifende Wirksamkeit entfalten sollte. Gleich wenige Jahre nach seinem Amtsantritt, im Frühjahr 1735, machte er verschiedene Vorschläge, welche eine Hebung des gesamten Schulwesens im Herzogtum bezweckten. Wie Francke, Schulz, Schinmeyer war auch er darauf bedacht, vor allem tüchtige Lehrer zu bilden, damit dem Schulwesen aufgeholfen werden

könne. Sein Vorschlag, ein Seminar mit der Schule von Klosterberge zu verbinden, für das Handwerksburschen und die Bedienten der die Schule besuchenden jungen Adligen als geeignetes Material bezeichnet wurden, erhielt durch Reskript vom 5. Dezember 1736 die königliche Genehmigung und Unterstützung. Es sollten, hieß es in dem auch an Schinmeyer gesandten Edikte, „sothane Subjekte im Lesen, Schreiben und Rechnen, wenigstens was die 5 Species betrifft, recht fertig, vor allen Dingen aber imstande sein, der Jugend prima principia Christianismi beizubringen". Für die Anlegung einer Armenschule erhielt Steinmetz dagegen trotz der Verwendung Reichenbachs merkwürdigerweise nicht die Erlaubnis. Erst zehn Jahre nach dem Tode des Königs gelang es ihm, sie aus privaten Mitteln ins Werk zu setzen.

Auch im Herzogtum Magdeburg fand die während der Regierung Friedrich Wilhelms unternommene reiche Gesetzesarbeit in einer zusammenfassenden Kirchenordnung 1739 einen Abschluß, wie es die erneuerte Ordnung von 1734 für Preußen, die von 1735 für Pommern gewesen war. Den Grundstock bildete eine schon unter dem letzten Administrator 1652 erlassene Kirchenordnung, die 1685, also wenige Jahre nach der Besitznahme durch den Großen Kurfürsten, eine geringfügige Überarbeitung erfuhr. Eine tiefgehendere Umgestaltung brachte die letzte Revision, die von Steinmetz vollzogen wurde. All die uns schon bekannten Momente der Aufsicht, Prüfung, Anleitung der Schulmeister und Küster, ferner der katechetisch-erläuternden Methode, vor allem der Schulpflicht, der Dauer des Schulbesuchs kamen auch hierin zum Ausdruck. Ein Stein fügte sich allmählich zu dem andern in dieser langwierigen gesetzgeberischen Tätigkeit, die durch den zerrissenen, in beständigem Wachstum begriffenen Staat unendlich erschwert war. Auch in der Neumark war noch eben das Schulwesen durch das Edikt von 1738 geregelt worden; und dasselbe Jahr brachte auch für Berlin eine Verordnung, die in jener Zeit einzig dasteht und zum ersten Male umfassend das wild wachsende Winkelschulwesen zu regeln suchte.

Wir können uns hier auf die eigentümliche und interessante Kulturerscheinung nicht einlassen. Ihre Anfänge liegen weit zurück. Die Winkel-, Klipp- und Pfennigschulen, wie sie hießen, waren seit der Reformation wild ins Kraut geschossen, eine Folge der in der protestantischen Bewegung liegenden äußeren Unterrichtsfreiheit. Schulhalter von zweifelhafter Vergangenheit, verwahrloste

holaren boten, selbst meist unwissend, die dürftigsten Elemente
s Lesens und Schreibens dar und fanden dabei ihr Auskommen,
il weder Staat noch Gemeinde es als ihre Aufgabe betrachteten,
r die Unterweisung in den illiberalen Künsten zu sorgen. Wo
ilich, was hie und da der Fall war, vom Rat bestellte Schreib-
d Rechenschulmeister vorhanden waren, oder wo der Pfennig-
hulhalter über die illiberalen Elemente hinaus ging und sich
nen Eingriff in die lateinische Region der Gelehrtenschule er-
ubte, brachten es Brotneid und Ehrgeiz zu Reibungen und Käm-
en; und die Stadtchroniken sind voll von Berichten dieser Art.
ver alle Verbote der Behörden, auch die hie und da unternom-
enen Versuche der besseren Schulmeister, durch Zunftbildungen
r ungehinderten Willkür in der Errichtung von Winkelschulen
nen Damm entgegenzusetzen, mußten so lange vergeblich sein, als
ne ordnungsmäßige Regelung des niederen Schulwesens von Staats-
egen fehlte. Erst jetzt im ersten Drittel des 18. Jahrhunderts sind
ir in der Zeit, wo mit der Begründung des Armen- und Land-
hulwesens langsame Anfänge dazu gemacht wurden. Indem nun
aat und Gemeinde der Erziehung und Unterweisung des niederen
olkes ihre Aufmerksamkeit zuwandten, ergab sich auch die Notwen-
gkeit einer bestimmteren gesetzlichen Regelung des Winkel- oder,
ie es nun im Gegensatz zum öffentlichen hieß, des Privatschul-
esens. Ich sehe vorläufig niemand früher als den Superinten-
nten Valentin Ernst Löscher in Dresden und den Rat von Leip-
g 1711 bei diesem Werke; jener ordnete an, „daß nicht pro-
iscue jedermann das Informieren frei stehen, sondern nach den
ierteln der Stadt und Gemeinden der Vorstädte nur die Tüchtigsten
jedem Viertel behalten werden sollten“, dieser bestimmte durch
ne Verordnung vom 5. Juni 1711, daß niemand ohne „absonder-
che“, von ihm erteilte Konzession Unterricht geben dürfte, eine
rlaubnis, die nur nach vorheriger Prüfung seiner geistigen und
ttlichen Qualifikation zuerkannt wurde.

Das erwähnte Berliner „Reglement wegen der Teutschen
rivatschulen in denen Städten und Vorstädten Berlin vom 16. Ok-
ber 1738“ ist viel eingehender und vor allem dadurch bemerkens-
ert, daß es bemüht ist, dem Privatschulwesen der Stadt eine
rauchbare Verfassung zu geben. Leider ist nicht ersichtlich, wer
er Verfasser oder auch nur Urheber des immerhin in der Schul-
esetzgebung bedeutungsvollen Edikts gewesen sein mag. Daß es
ie religiösen Wendungen des Pietismus zeigt, führt auf keine ein-

deutigen Spuren der Urheberschaft. Soviel steht fest, daß es im Berliner Magistrat entstanden, der es im März im Entwurf einsandte und um die königliche Bestätigung bat, „wann nun nötig gefunden worden, daß solches durch den Druck öffentlich bekannt gemachet“. Reichenbach überreichte es den beiden geistlichen Behörden, dem Konsistorium und Kirchendirektorium zur Prüfung, die im August beendigt war und mit Ausnahme des eine Äußerlichkeit enthaltenden Schlußparagraphen keine Abänderung ergab.

Und zusammen mit dieser gesetzgeberischen Arbeit entwickelte sich in Berlin ein Armenschulwesen, so ausgedehnt, so wohl organisiert wie nur noch in Halle und in Königsberg: durchaus das Werk tüchtiger in Franckes Geist wirkender Prediger. Es ist die Aufgabe der Lokalgeschichte, zu zeigen, wie segensreich Johannes Raue, der Prediger am Friedrichs-Armen-Hospital, dann Gottlieb Renatus Campe dort durch Anlegung von freien Armenschulen gewirkt haben.

Aber eine von diesen Stiftungen hat eine Bedeutung gewonnen, die ihr auch hier eine Stelle anweist. Der Schauplatz ist die Friedrichstadt in Berlin, der jüngste damals angelegte Stadtteil, der in schnellem Aufblühen begriffen war. Hierhin kam 1737 Georg Gottlieb Fuhrmann — er war in der Neumark geboren und hatte in Halle studiert und am Pädagogium gewirkt — als Prediger der Jerusalemer und Neuen Kirche. Sofort begann auch er hier mit der Anlegung von Armenschulen. Bald erfuhren sie eine tüchtige innere Ausgestaltung auf Grund einer von Fuhrmann verfaßten Lehrordnung, der später veröffentlichten „Einrichtung der Friedrichstädtischen teutschen Schulen“. Diese „Einrichtung“ wurde das Vorbild für die von Johann Julius Hecker angelegten Schulen, als er 1739 als Prediger an die neuerbaute Dreifaltigkeitskirche kam; sie bildet den Ausgangspunkt der durch ihn allmählich ausgestalteten Schuleinrichtung; und die Lehrordnung ist, wie wir später zu zeigen nicht versäumen werden, wirklich in ihrem ganzen Umfange in das Generalschulreglement von 1763 übergegangen.

Das höhere Bildungswesen fand nur soweit Berücksichtigung, als es dem einzigen staatswirtschaftlichen und erzieherischen Zwecke diente. Das gilt in gleichem Maße von den Lateinschulen und den Universitäten. Nur die höheren Anstalten, die sich die Erziehung des Adels und die Heranbildung von Predigern und Lehrern im Halleschen Geiste angelegen sein ließen, vor allen die Schule bei

osterberge, das Collegium Fridericianum nahmen eine hervorgende Stellung ein und gewannen damals Einfluß auf das Bilıngsleben. Von den übrigen Schulen hört man nicht viel. Das achimstalsche Gymnasium erfuhr unter dem Einfluß der Hallehen pädagogischen Bestrebungen ebenfalls eine wichtige Verändeng. Der reformierte Hofprediger Johann Arnold Nolten gab die ıregung zur Begründung eines theologischen Seminars am Gymnaım, einer Veranstaltung, in der 12 junge Leute — sie mußten in r obersten Klasse sitzen — zum Kirchen- und Schuldienst vorbeitet werden sollten. Es war eine Institution, die in Nachahmung s Seminars am Franckeschen Pädagogium geschah. Der Umınd, daß die Mitglieder einen Inspektor gebrauchten, gab Veranssung, die Einrichtung auch auf die übrigen Schüler auszudehnen. ie Ordnung für die sieben Inspektoren wurde am 25. Juli 1731 m König bestätigt.

Wie die Lateinschulen schrumpften auch die Universitäten zu ›rbereitungsanstalten von Theologen und Lehrern ein. Die Verhtung, in der die damalige Handhabung des Rechts stand, lastete hwer auf der juristischen Fakultät. Die Medizin erhielt durch e Begründung des Collegium medico-chirurgicum (1724) eine von n Universitäten unabhängige in Berlin zentralisierte Organisation, e zunächst der Förderung der Militärchirurgie und des Feldscherms zu dienen bestimmt war. Hier wurden Vorlesungen über athematik, Botanik, Chemie, Physik, Anatomie, Physiologie, Thepie und Chirurgie gehalten; und Männer wie Caspar Neumann, r Lehrer des durch die Entdeckung des Runkelrübenzuckers ochemachenden Andreas Sigismund Marggraf gaben dem Institut ld bedeutenden Ruf.

Unter der Mißachtung der Theorie und der Konkurrenz anderer ıstalten gingen die Universitäten seit den dreißiger Jahren immer ehr zurück; und kein Verbot des Besuchs ausländischer Univeräten, kein Edikt über die Art und die Dauer der Vorlesungen, er die Einschränkung der Ferien, kein Verbot der Annahme ausärtiger Berufungen für die Lehrer vermochte den Verfall aufhalten. Selbst Halle konnte seine alte Führerstellung nicht mehr haupten, seitdem Francke und Thomasius tot waren, Ludewig d Böhmer zu altern begannen und der Pietismus so in Erstarng versank, daß er einen Mann wie Rambach nicht mehr ertrug d zum Weggange zwang.

Der gewaltsame Versuch des Königs, durch Versetzung von Heinec-

cius von Frankfurt nach Halle den Staatswissenschaften neues Leben zu geben, vermochte den Flor der Universität nicht mehr zu heben. Dagegen lag in dieser Beraubung Frankfurts eine Ursache mehr, die schon seit Dezennien dahinsiechende Universität ganz ihrem Untergang entgegenzuführen. Seit diesen Tagen schwindet sie aus dem geistigen Leben.

Nur ganz im Stillen regte sich hie und da ein Leben, das über den engen Horizont hinausstrebte und eine freiere Entwicklung verhieß. In der Mitte der dreißiger Jahre stiftete Samuel Gotthold Lange, der Sohn des fanatischen Theologen, den Halleschen Dichterbund; hier schuf Pyra, der spätere jungverstorbene Konrektor an der Kölnischen Schule in Berlin, in seinem „Tempel der wahren Dichtkunst" das dichterische Gegenstück zur pietistischen Welt- und Wissenschaftsanschauung, indem er nach verschollenen Mustern um die in dem Mittelpunkt des Tempels befindliche Religion die Wissenschaften und freien Künste gruppierte. Wenige Jahre später scharten sich Gleim, Götz und Uz um den noch selbst im Jünglingsalter stehenden Hallenser Privatdozenten Alexander Gottlieb Baumgarten, den Bruder des Theologen, der seine Wissenschaft vom Schönen eben auf Wolffscher Grundlage in ihren ersten Fundamenten festzulegen begann. Als Ramler aus dem Franckeschen Waisenhause 1742 auf die Universität zog, war Baumgarten schon in Frankfurt und der Dichterkreis zersprengt. Abseits von ihnen suchte, über den Drang seiner Seele sich selbst noch nicht klar, Johann Joachim Winckelmann an derselben Universität nach Befriedigung in theologischen und philologischen Studien. Zur selben Zeit bezog Immanuel Kant die Universität Königsberg, um sich unter Martin Knutzen und Kypke den mathematischen, physikalischen und philosophischen Wissenschaften zu widmen. Am Sarge des großen Soldatenkönigs und Volkswirts stand eine junge Generation, ein Ideal von Bildung und Wissenschaft im Herzen, dessen Erfüllung noch am fernen Horizonte lag.

5.

Trotz aller nicht verschwiegenen Nachteile und Mängel war es doch eine imposante Erziehungsarbeit, die unter Friedrich Wilhelms Regierung vollbracht war. Francke und seine Anhänger hätten für ihre Wirksamkeit keinen günstigeren Boden als Brandenburg-Preußen antreffen können. Der Pietismus hat ja seinen Einfluß viel weiter erstreckt; er hat nach und nach in allen deutschen

protestantischen Landen, zum Teil sogar darüber hinaus, unter anderem in Dänemark Wurzel gefaßt; aber eine so umfangreiche und energische Mitarbeit und schöpferische Tätigkeit bei den Erziehungsaufgaben des Staats hat er nirgends mehr geübt. Das war das Bedeutende in Preußen, daß man hier nicht bei Schulgesetzen stehen blieb, sondern sie auch verwirklichte. In den meisten anderen Ländern ist man über Inspektionen, Enquêten und sich daran anschließende Verordnungen kaum hinausgekommen.

Immerhin war auch dies ein bedeutender Fortschritt. Das Erziehungs- und Unterrichtswesen wurde mit Bewußtsein als selbständiger organischer Teil der Staatsaufgaben erfaßt. Einige Territorien aus den verschiedensten Teilen des Reichs — es waren die kleinsten — hatten schon im ersten Dezennium des neuen Jahrhunderts Landesschulordnungen erlassen, die aus der modernen Staatsauffassung hervorgegangen waren und zum Teil den Einfluß des Pietismus verrieten. Die Grafschaft Waldeck, das Fürstentum Sachsen-Eisenach, das unter schwedischer Herrschaft stehende Herzogtum Zweibrücken erhielten in den Jahren 1704, 5 und 6 eingehende Verordnungen „vor die deutschen Schulen“. Aber eine lebhaftere Tätigkeit auf dem Gebiete zeigt sich erst in der Zeit, die auch für Preußen den Höhepunkt bedeutet. Von der Mitte des zweiten Jahrzehnts bis zum Ende der dreißiger Jahre würde man etwa die erste Periode der Volksschulgesetzgebung, um den nicht ganz zutreffenden Ausdruck der Kürze wegen zu gebrauchen, zu rechnen haben.

Württemberg war das einzige Land, wo man an Vorgänge ähnlicher Art aus dem Reformationszeitalter anknüpfen konnte. Die hervorragende große Kirchenordnung vom Jahre 1559 enthielt einen längeren Abschnitt, in dem die „deutschen Schulen“ eingehend Berücksichtigung fanden. In dem General-Reskript des Herzogs Eberhard Ludwig vom Juni 1729 wurde er wiederholt und mit einer Einleitung und einer Spezial-Instruktion für die deutschen Schulbedienten versehen, die ganz in dem Geiste der uns bisher bekannt gewordenen preußischen Schulordnungen gehalten war. Es ist nicht anzunehmen, daß Johann Albrecht Bengel, der Begründer der chiliastischen Richtung des Pietismus in Süddeutschland, dabei beteiligt war, da er sich erst später durch seine Ausgabe des Neuen Testaments und sein „Gnomon Novi Testamenti“ einen Namen machte; und ganz ausgeschlossen ist die Mitarbeit Friedrich Christoph Oetingers, der damals noch für

den in ihm gärenden Mystizismus im Verkehr mit Männern wie dem Kabbalisten Cappel Hecht, wie Spangenberg und Zinzendorf Nahrung suchte. Wiewohl beide, Bengel und Oetinger, auf pädagogischem Gebiete eine fruchtbare Tätigkeit entfalteten.

Aber anderwärts beobachten wir ebenso wie in Preußen den Anteil von Franckes Anhängern und unmittelbaren Schülern. Die Hessen-Darmstädtische Schulordnung für die deutschen Schulen vom Jahre 1733 war ein Werk des wegen seiner milderen pietistischen Religiosität aus Halle nach Gießen entwichenen Johann Jakob Rambach. An den Holsteinschen Schulordnungen, die für die verschiedenen Gebietsteile, für Gottorp, dann Plön seit 1731 kurz hintereinander folgten und an der „gemeinschaftlichen Schulordnung" König Christians VI. von Dänemark, die, 1745 erlassen, dem Gesetzeswerk einen vorläufigen Abschluß gab, waren der im pietistischen Geiste das Kirchen- und Schulwesen Plöns leitende Peter Hansen und vor allem „vermutlich der Livländer Georg Johannes Conradi, ein persönlicher Schüler Franckes," stark beteiligt.

Selbst da, wo der Pietismus am längsten Widerstand gefunden hatte, wie im Kurfürstentum Sachsen und Kurbraunschweig, machten sich nun doch seine Einflüsse auf die Volksschulgesetzgebung des Landes geltend. Kursachsen ist wieder einmal ein Beweis dafür, daß der echte Wahrheitsgehalt einer geistigen Bewegung trotz aller Widerstände schließlich zur Wirkung gelangt. Spener hatte noch 1691 den schlüpfrigen Hof Johann Georgs in Dresden mit dem preußischen vertauschen müssen. Die Universität Leipzig hatte seine Anhänger zur Flucht gezwungen. Valentin Ernst Löscher, die letzte Säule der lutherischen Orthodoxie, war frühe schon mit dem Pietismus in Kampf geraten und lag mit Joachim Lange in erbitterter Fehde, die besonders von Langes Seite alle Rücksicht der Form und des Ausdrucks vermissen ließ. Aber wie wenig Löscher auch mit dem dogmatischen Gehalt der neuen Richtung übereinstimmte, seiner segensreichen Wirkung auf das Leben und besonders auf die Jugenderziehung konnte er sich nicht verschließen. In diesem Punkte hat er nicht bloß ihre Ziele, sondern auch ihre Mittel angenommen. Schon seine oben erwähnte, dem Jahre 1711 entstammende Instruktion für die Winkelschullehrer zeigt diesen Einfluß. Dann ging unter seinen Augen das Werk einer Armenschulgründung vor sich, die ganz im Geiste des Pietismus unternommen war. Die endgültige „Instruktion, wie die Information in den deutschen Schulen der kursächsischen Lande anzustellen",

vom 20. November 1724 nahm die Vorschrift Löschers von 1711 wörtlich auf und schloß sich der unter seiner Aufsicht geübten Methode in der Armenschule Dresdens an. Die Dinge entwickelten sich damals mit einer Art mechanischer Regelmäßigkeit in den verschiedenen Staaten. Nicht nur, daß die pietistische Religionsübung in einer bei Löscher fast unbegreiflichen Weise zur Geltung kam. Wurde im 25. Abschnitt doch sogar bestimmt, daß der Schulmeister die Kinder daran gewöhne, „einen Seufzer oder kurzes Gebet wegen der allgemeinen Not, jedoch ohne Affektation und unnützes Plappern zu machen“. Auch das ist merkwürdig, wie übereinstimmend sich mehrfach die Vorgänge bei der Gesetzesarbeit vollzogen. Ähnlich so wie in Dresden ging später in Berlin die Arbeit am Generalschulreglement vor sich.

In Kurbraunschweig erfolgten in der zweiten Hälfte des dritten Jahrzehnts mehrere Edikte, die der niedern Schule eine feste gesetzliche Grundlage zu geben versuchten. Bis in die entfernten Gemeinden der Siebenbürger Deutschen drang mit der Halleschen Theologie auch die dort gepflegte katechetische Methode und die Überzeugung von der Notwendigkeit der Kindererziehung; und 1722 wurde dort der „zur Auferziehung der lieben Jugend und zur besseren Einrichtung der Schulen projektierte Rat“ zum Beschluß erhoben.

Aber nirgends bemerken wir auch nur annähernd eine so hervorragende über das ganze Land verbreitete tatkräftige Ausführung der Schulordnungen wie in den preußischen Landen. Mag die Detailforschung auch noch anderwärts hie und da später Schulgründungen ausspüren, die unter dem ersten begeisterten Antrieb entstanden, schon das, was uns jetzt vorliegt, zeigt mit Deutlichkeit, daß man von keinen Leistungen hören wird, die der preußischen Schulgründung jener Zeit vergleichbar wären. Julius Hecker erzählt zwar einmal: „Wer durch die Sachsen-Gothaischen Lande zu reisen Gelegenheit gehabt, wird einen großen Unterschied wahrgenommen haben zwischen den Einwohnern auf den Dörfern daselbst und den Bauern an anderen Orten. Man kann bei jenen die Wahrheit des Satzes in lebendigen Exempeln sehen: Didicisse fideliter artes emollit mores nec sinit esse feros“. Aber hat ihm nicht deutsche Vorliebe für die Verherrlichung des Fremden zu Ungunsten des Einheimischen die Feder geführt, so war dieser hohe Kulturstandpunkt nur noch eine Nachwirkung der Arbeit, die eine Generation früher Ernst der Fromme hier ausgeführt hatte. Die kleinsächsi-

schen Zeitgenossen Friedrich Wilhelms I. ahmten ihm zwar in seiner Soldatenliebhaberei, nicht aber in der Sparsamkeit nach; sie überhäuften ihr Land durch arge Erbstreitigkeiten und leichtsinnige Fehden wie den Wasunger Krieg mit unerträglicher Schuldenlast. Der 1735 herausgekommene Bericht, wie die Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften und in den Städten unterrichtet werden könnten und sollten, blieb auf dem Papier wie viele andere gesetzgeberische Akte der Zeit.

So verschiedenartig und individuell im einzelnen die genannten Ordnungen auch sind, so gern man auch diesem und jenem Punkte darin genauer nachgehen möchte: hier kann es sich doch nur darum handeln, die gemeinsamen übereinstimmenden Grundlinien zu bezeichnen. Es war ein bemerkenswerter Fortschritt, daß die Schulordnung nirgends mehr in Verbindung mit der kirchlichen erschien. Die Schule wurde eine selbständige Größe neben der Kirche; nicht daß der darin herrschende Geist ein anderer als der kirchliche gewesen: im Gegenteil, Katechismus, Bibel, Gesangbuch beherrschten das Feld mehr denn je; nicht auch, daß der Lehrer unabhängiger von den Organen der Kirche geworden wäre: auch er wurde der Aufsicht der Pfarrer und Superintendenten mehr denn je unterstellt. Aber die Schule wurde jetzt doch ein beachtenswerter Bestandteil der kirchlichen Einrichtungen, während sie bis dahin nur ein ganz untergeordnetes Appendix auch in der Theorie gewesen war. Von einer inneren Verweltlichung der niedern Schule ist also keine Rede. Nichts lag dem absoluten Staate ferner. Er hat im Gegenteil Kirche und niedere Schule als ein untrennbares Ganzes betrachtet und beide als notwendig zusammengehörige organische Teile eines Körpers zusammengeschmiedet.

Indem er die Kirche seiner Autorität unterstellte, hat er auch auf die Schule seine Wirkung geübt. Kirche und Schule sind für ihn in diesen Zeiten nur Erziehungsinstitute gewesen. Das innere Wesen des Protestantismus begünstigte diese Auffassung. So hat er das Gebot der allgemeinen Schulpflicht erlassen, das in allen Gesetzen jener Zeit wiederkehrt; er hat die Dauer des Schulbesuchs, die in den einzelnen Fällen verschieden ist, festgesetzt. Er hat dann ferner die kirchliche Schulaufsicht angeordnet und die Kontrolle über den regelmäßigen Schulbesuch der Kinder durch die Kataloge oder Tabellen vorgeschrieben. Die Unterhaltungsfrage ist nur selten wie unter anderm auch in der gemeinschaftlichen Schul-

erordnung für das Herzogtum Holstein geordnet worden. Genug,
aß ein Schulgeld angegeben ist und daß in den meisten Fällen für
ie ganz unbemittelten Kinder die Kasse der Kirche einzutreten an-
ehalten wird. In einzelnen Fällen wird sogar bestimmt, daß auch
ie für die Unbemittelten unerschwinglichen Lehrbücher auf öffent-
che Kosten angeschafft werden sollen. Die Unterrichtsgegen-
ände sind überall dieselben: Katechismuslehre, woran sich Lesen,
ie und da Schreiben, seltener Rechnen schließt. Die uralte Drei-
lasseneinteilung der Abecetarii, Syllabistae und Legentes ist auch
ı der Neuordnung beibehalten; und ebenso sind die schon aus äl-
rer Zeit stammenden 6 Unterrichtsstunden, von denen mit Aus-
ahme von Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittag auf den Vor- und
achmittag je drei entfallen, festgehalten. Ein übereinstimmender,
us dem pietistischen Geiste herrührender Zug war auch die Ver-
ürzung der Ferien. Die Bestimmungen über die Sommer- und
Vinterschulen sind mannigfaltig, aber überall von dem Bestreben ge-
itet, einen möglichst ununterbrochenen Unterrichtsbetrieb herbeizu-
ihren. Das humanere Gefühl der Neuzeit verriet sich in den immer
riederkehrenden Vorschriften, daß sich die Lehrer milder und freund-
cher Behandlung der Schüler befleißigen, ihre Bestrafung „ohne
Jbereilung und mit erbaulicher Vermahnung zum Herrn“ vorneh-
ıen, wo „gar Stecken und Rute die Torheit, die dem Knaben im
Ierzen steckt, zu vertreiben gebraucht werden muß“, sich so mäßigen
ollten, „daß es nicht eine henkerische, sondern eine väterliche Züch-
igung sei“. Den Lehrern wurde eingeschärft, der Jugend „mit guten
Exempeln vorzuleuchten“ und sich „der Krug- und Wirtshäuser,
iberhaupt aber aller Gelegenheit zur Üppigkeit und zum Vollsaufen“
u enthalten. Die zunehmende Bedeutung des Hauses wird man
;ewahr, wenn in der Hessen-Darmstädtischen Schulordnung die
Eltern angewiesen werden, außerhalb der Schulstunden darauf zu
ıchten, „daß ihre Kinder etwas Nützliches vornehmen und das,
vas sie in der Schule gelernt, zu Hause wiederholen“.

In diesen Schulordnungen war noch vielerlei Mannigfaltiges
ɩeisammen. Neben den gesetzlichen Vorschriften über den Schul-
ɩesuch und dergleichen enthielten sie den Lehrplan nicht nur mit
;enauer Angabe dessen, was, sondern auch darüber, wie unter-
ichtet werden sollte. Der Lehrer bekam damit zugleich seine
nstruktion und methodische Anleitung in die Hand. Sie hatte einiger-
naßen die noch mangelnde oder doch, wenn vorhanden, mangel-
afte Vorbildung zu ersetzen. Einen Anfang in methodischer

Unterweisung der Lehrer hatte nach dürftigen und erfolglosen Vorgängen in Kursachsen durch Löscher bisher nur Preußen gemacht.

6.

Auch für die letzte der hier zu betrachtenden Bewegungen, die Realschulentwicklung, gab Preußen den Anstoß. Zur Herstellung des geschichtlichen Zusammenhanges sei ein kurzer Rückblick gestattet.

Mit dem Begriff der Kunstschule verbanden sich, seitdem ihn im Gegensatz zur Latein- und deutschen Schule der Regensburger Rektor Sigismund Evenius zum ersten Male (1618) gebraucht hatte, verschiedene Wünsche, Anschauungen und Bestrebungen, die im Lauf der Zeit immer mannigfaltiger geworden waren und die Verwirklichung der Schule mehr und mehr erschwert hatten. Das ist zweifellos, der erste Anlaß zu der Bewegung lag in dem Fortschritt der Wissenschaften. Der moderne Realismus äußerte sich nun aber zunächst nicht in der Forderung der Einführung neuer Gegenstände in den Unterricht, sondern verlangte, daß sich die auch schon bisher im Quadrivium gelehrten Wissenschaften von der Spekulation freimachten und mit dem Inhalte der neuen, auf Grund von Erfahrung und Experiment gewonnenen Resultate anfüllten. Damit verband sich freilich sofort auch eine Umwertung der Wissenschaften, indem die Mathematik, Physik, Astronomie, kurz die als Naturphilosophie oder als Mathesis bezeichneten Disziplinen in den Vordergrund traten. Die Abwendung von dem bisher herrschenden Kultus des Worts und Begriffs, ferner die unmittelbare Nutzanwendung der nach moderner Weise betriebenen realen Wissenschaften beförderten deren Bevorzugung, nahmen der Beschäftigung mit der Sprache und ihren Erzeugnissen immer mehr Wert und drängten schließlich zu der Anschauung, daß die Erlernung eines fremden Idioms doch nur ein die Erkenntnis der Dinge aufhaltendes Hemmnis sei und auf alle Weise erleichtert werden müsse.

So kamen methodische Erwägungen hinzu, die einmal in dem letzteren Umstande ihren Antrieb hatten, dann sich aber auch aus der neu gewonnenen Überzeugung ergaben, daß die Kenntnis der Dinge, der Naturerzeugnisse sowohl wie der Gegenstände des Lebens, wichtiger als die Benennung sei — es klingt recht trivial und war doch damals ein schwer erkämpfter und noch lange umstrittener Gedanke — und daß die Beschäftigung mit ihnen, ihre konkrete Anschauung der Erlernung der Sprache voraufzugehen oder doch

wenigstens gleichzeitig mit ihr zu geschehen habe. Das war das vorherrschende Motiv in den Forderungen von Ratke, Sigismund Evenius und Comenius. Eine Auswahl der Unterrichtsgegenstände mit Rücksicht auf den künftigen Beruf lag ihnen noch fern oder war doch, wie bei Evenius, wenn er neben die lateinische Kunstschule eine deutsche setzte, nur sehr unbestimmt vorhanden. Der wesentliche Zweck war eine vernünftigere methodische Vorbildung der die Lateinschule besuchenden künftigen Studenten. Wo diese Absichten eine so ausgezeichnete Verwirklichung fanden wie im Gothaer Schulsystem von Reyher, ergab sich freilich, indem die Erlernung der deutschen Sprache und die Beschäftigung mit den Gegenständen der Natur und des Lebens an den Anfang des Unterrichts gesetzt wurden, auch eine geeignete Vorbereitung für diejenigen, die sich nicht dem Studium, sondern einfacheren bürgerlichen Berufen zuzuwenden gedachten.

Das Ideal der Polymathie förderte zwar die Berücksichtigung der Natur und des Lebens bis zu seinen Äußerungen in Handwerk, Manufaktur und Handelsverkehr; aber weil es unterschiedslos all diese Gegenstände auch für den künftigen Studierenden erforderlich erachtete, belastete es nur dessen Jugendunterricht, ohne bestimmt und eindeutig den Bedürfnissen der Nichtstudierenden zu genügen. Ebenso wenig brachte das religiös-moralische Motiv, das für die Begünstigung der natürlichen Gegenstände im Unterricht geltend gemacht wurde, eine Förderung in dieser Richtung. Die Offenbarung Gottes in der Natur und in der menschlichen Ordnung wurde stärker als bisher neben der biblischen hervorgehoben, um die Bedeutung der kreatürlichen Dinge für die Jugenderziehung zu rechtfertigen. Ja, man verstieg sich dazu, die Mathematik und die Rechenkunst als Mittel zu bezeichnen, die für die Förderung des religiösen und moralischen Sinnes besonders geeignet wären; und Erhard Weigel suchte den Beweis 1697 in seiner tugendübenden Rechenkunst zu erbringen.

All die aufgezählten vielfach durcheinander wogenden Motive, die in der Erweiterung der Wissenschaft, dem Fortschritt der Methodik, dem encyklopädischen Drange und der religiös-moralischen Stimmung begründet lagen, erhielten erst durch die politischen und wirtschaftlichen Bedürfnisse eine bestimmte Richtung. So waren zum Zweck der Adelserziehung die Ritterakademien gegründet worden, in denen die modernen realistischen Bestrebungen die erste Ausgestaltung erfahren hatten; und ebenso kam die Frage

der Kunst-, Werk- und Realschule der Lösung erst näher, als sich der wirtschaftliche Gesichtspunkt mit entscheidender Kraft in den Vordergrund der Diskussion stellte.

Der Einzige, der bisher mit klarster Erkenntnis von der ökonomischen Wichtigkeit der Manufaktur und des Handels für das Gedeihen des Staatswesens eine ordentliche Vorbildung für diese Berufsarten in besonderen Schulen verlangte, war bekanntlich Johann Joachim Becher. Zur Ausführung seines Planes kam es ja nicht, aber seine Ansichten und Bestrebungen wurden in der Folge immer wirksamer. Leibniz hatte die Anlegung von Handwerksschulen gefordert, Francke die Begründung einer besonderen Anstalt für die besseren gewerblichen Stände geplant. War aber jener zu sehr von seinen realistisch-aristokratischen Kulturzielen beherrscht, die er in Sozietäten und Adelsakademien zu verwirklichen strebte, um der Vorbildung der niederen bürgerlichen Berufsarten ein dauerndes Interesse zuzuwenden, so fühlte doch Francke offenbar zur Verwirklichung eines rein wirtschaftlichen Unternehmens ebenso wenig den Beruf in sich, wie es bei der von ihm erwarteten Einrichtung des Militärwaisenhauses in Potsdam der Fall gewesen war.

Aber auch über Art und Ausgestaltung einer solchen für die wirtschaftlichen Berufsarten bestimmten Bildungsstätte war man noch sehr verschiedener Ansicht; und die Meinungen wurden mannigfaltiger in dem Maße, wie sich die Überzeugung von der Wichtigkeit, die Ökonomie auch als Wissenschaft zu behandeln, Bahn brach. Johann George Leib schlug in seinen Aufsätzen, die die Frage behandelten, wie ein Regent Land und Leute verbessern könne (1708 ff.), die Errichtung einer „Manufaktur-Akademie“ vor, an der Professoren der Matheseos und Physices unterrichten und auf Mittel denken sollten, „wie die Manufakturen immer mehr und mehr verbessert und excoliert werden möchten“. Der uns schon bekannte Marperger, ferner Johann Bernhard von Rohr wirkten für die Begründung eines sogenannten Collegium physicum-mechanicum und ökonomischer, merkantilischer und mechanischer Werkschulen. Der Hallesche Kanzler Ludewig sprach die Forderung aus, daß für die nicht zum Studieren Bestimmten mathematische und mechanische Schulen angelegt und darauf Ökonomik getrieben würde. Von dem ersten wirklichen Versuche derart durch den Pfarrer Semler haben wir oben eingehend berichtet. Auch jetzt noch verbanden sich Phantastik und Mystik, die von Schwarmgeistern in

der Art Gichtels und Dippels ihre Nahrung erhielt, mit den realistischen Tendenzen. Nur als ein solches Kuriosum verdient auch der Entwurf einer „einzurichtenden mathematischen Tugend-, Kunst-, Werk- und Weisheitsschule“ von Johann Ernst Elias Orffyreus aus dem Jahre 1720 Erwähnung.

Einen neuen entscheidenderen Anstoß erhielten diese Bestrebungen durch mehrere bedeutsame Vorgänge, die sich um die Wende des dritten Jahrzehnts begaben. Da war es nun in erster Linie die Begründung der beiden ökonomischen Professuren in Frankfurt und Halle 1727 durch Friedrich Wilhelm I. Zwei Jahre später kam dann die Reichszunftordnung, die verschiedene Mißbräuche im Lehrlings- und Gesellenwesen beseitigte und die Zünfte der Aufsicht des Staates unterstellte. In Preußen folgten dieser Reichsordnung genauere Bestimmungen in der Handwerksgesetzgebung von 1733. Im selben Jahre legte Marperger seinen oben entwickelten Plan eines mechanisch-physischen Kollegs in erweiterter Form dar und fügte besonders hinzu, was den Ökonomis, mechanischen Professionisten und den meisten Handwerkern in der Physik, und zwar aus den drei Naturreichen zu wissen nötig wäre. Ferner betonte er auch die Notwendigkeit einer geordneten Vorbildung für die Manufaktur und die Kommerzien in Schreib-, Rechen- und auch Buchhalterschulen. Die Zeichen eines zunehmenden Interesses für die Angelegenheit mehrten sich. Das ermunterte wohl Semler 1738, wie wir schon bemerkten, zu einem neuen Versuch mit seiner mechanisch-ökonomischen Realschule.

Auch anderwärts regten sich jetzt ähnliche Bestrebungen. Ein Professor Groß in Erlangen — die Universität war noch nicht ins Leben getreten — veröffentlichte 1739 einen umfangreichen Entwurf eines Seminarii oeconomico-politici, das die Vorbereitung der höheren nichtstudierenden Berufe übernehmen und sowohl für die Hof-, Zivil-, Kameral- und Militärbedienungen, wie zur Handlung, Ökonomie, zu den Künsten und sogar zur Marine geeignet machen sollte.

Ein Mann, der in den zwanziger Jahren an der Magdeburgischen Kammer die preußische praktische Schule der Kämmerei- und Ökonomiewissenschaft durchgemacht hatte und, nachdem er eine Zeitlang in Weimarischen Diensten gestanden, um 1740 an der Leipziger Universität die Ökonomie lehrte, Georg Heinrich Zincke, begründete in dieser Zeit die „Leipziger Sammlungen von wirtschaftlichen, Polizei-, Kammer- und Finanzsachen“, worin auch die

Frage einer geeigneten Vorbildung für die wirtschaftlichen und gewerblichen Berufe zur Erörterung kam. Die Zeitschrift vertrat die herrschenden wirtschaftlichen und kameralistischen Anschauungen. Ihre Gewährsmänner und Autoritäten waren, wie die mannigfachen Beziehungen und Erwähnungen beweisen, Becher und der „berühmte“ Marperger. Das im ersten Band der Sammlung enthaltene anonyme „Sendschreiben, die Manufakturen betreffend“ (vom November 1742), ging auf die Gründe ein, weshalb die Handwerke noch immer nicht in wünschenswertem Flor wären. Besonders wies der Verfasser auf den Mangel an geschickten Leuten hin, „die man nach der einmal beliebten Staats-, Schulen- und Kirchenverfassung weder zu bereiten, noch von anderen Orten herzulassen oder herbeiziehen will oder kann“. Als die Mittel, dem Schaden der Manufaktur abzuhelfen, bezeichnete er 1.) eine Anstalt, welche zu den Manufakturen sonderlich aufgelegte Ingenia unter der Jugend stufenweise entdecken sollte — dies war ein Gedanke, den schon Becher ausgesprochen hatte — und 2.) eine geeignete Vorbereitung dazu. Diese sollte nun nicht bloß, wie in den kleinen deutschen Schulen, im Unterricht im Christentum, Lesen, Schreiben und Rechnen bestehen, sondern „in einem leichten und praktischen Unterricht in allen denjenigen Dingen, die einem künftigen Arbeiter in seiner Hantierung, derselben Erlernung und Verbesserung höchst nötig und ersprießlich sind“. Dazu rechnete er unter anderem vor allem: eine Anweisung in der Wirtschaft (man verstand darunter die Bestellung von eigenem und fremdem Haus und Hof), ferner in den Handwerksmaterialien, in der Geschichte der Handwerke und Zünfte, in der angewandten Rechenkunst, Geometrie, Mechanik, Optik, im Zeichnen, in der Geschichte und Geographie, nochmals alles unter dem Gesichtspunkte der unmittelbaren Anwendung im praktischen Leben.

Der Verfasser des Sendschreibens schied auch zum ersten Male deutlich zwischen einer „niedrigen und etwas höheren Kunst-, Werk- und ökonomischen Schule“. Er war mit den damaligen Bestrebungen und Versuchen auf dem Gebiete wohl bekannt. Er wußte, daß Semler „bei seinem Leben bereits den Anfang gemacht, solche Kunst- und Werkschulen in Halle anzufangen“. Er kannte auch das Projekt von Groß. Die völlige Verschiedenheit der beiden doch im Grunde von gleichen wirtschaftlichen Motiven geleiteten Pläne legte den Gedanken einer Trennung der Schulgattungen nahe. Außer der niedrigen für die Manufaktur bestimmten Kunst- und

Werkschule schlug der Verfasser des Sendschreibens eine höhere vor, die für künftige Lehrlinge bei der Kaufmannschaft und für solche Ökonomiebeflissene berechnet sein sollte, die nicht eigentlich studiert zu haben brauchten. Hier sollte auch die Buchhaltung, ferner die französische und italienische Sprache erlernt werden.

Demnach lagen die Dinge um 1740 so, daß die Kameralisten und Ökonomen zwei Gattungen von Schulen, eine niedere und höhere erstrebten, die neben den Lateinschulen bestehen und für die bürgerlichen Gewerbe vorbereiten sollten. Aber bei aller Klärung über den Begriff der Realschule kam es doch immer noch nicht zur wirklichen Begründung solcher Anstalten. Dagegen vollzog sich ein anderer Vorgang, der in der Rückwirkung der Adelsschulbewegung auf das Lateinschulwesen eine Parallele hatte. Wie ein Menschenalter früher die Gymnasien ihre Organisation und ihre Ziele den aristokratischen Bestrebungen anzupassen unternommen hatten, so versuchten sie jetzt — ein charakteristisches Zeichen für die Fortentwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse — den Bedürfnissen des Mittelstandes gerecht zu werden.

Schon 1723 hatte man bei der Reform der Nauener Stadtschule ausdrücklich die Absicht ausgesprochen, daß man in den untersten Klassen im Lehrplan auf die Kinder Rücksicht zu nehmen gedächte, die „zu bürgerlicher Nahrung und Profession" bestimmt waren, und erst in Sekunda und Prima den Unterricht so einrichten wolle, daß auch Schüler, „die etwas weiter gedenken und den Studiis gewidmet sind", zu ihrem Rechte kämen. Eine lebhaftere Bewegung zeigte sich auch hier erst Anfang der vierziger Jahre. 1742 machte der Rektor der Kreuzschule in Dresden, Christian Schöttgen, ein auf historischem und orientalistisch-theologischem Gebiete hervorragend tätiger Gelehrter, den Vorschlag, eine „besondere Klasse zu errichten für solche Schüler, die unlateinisch bleiben wollen und Handwerker, Künstler und Kaufleute zu werden beabsichtigen". „Man könnte auch auf diejenigen Knaben", sagte er darin weiter, „einige Reflexion machen, welche Maler, Buchdrucker, Kaufleute, Barbiere, Apotheker und dergleichen werden sollten; denn es ist bekannt, daß mancher zu so einer Profession greift, der gar keine Begriffe von seinem Werke hat und sie auch wegen Mangels des Nachsinnens nimmermehr bekommt." Im selben Jahr wurde man sich am Kölnischen Gymnasium in Berlin schlüssig, „auch absonderlich auf diejenigen in den unteren

Klassen zu sehen, welche nicht studieren wollen, damit dieselben etwas Rechtschaffenes lernen mögen".

Aber diese Versuche und Vorschläge entsprachen doch nur wenig oder gar nicht den Bestrebungen, die wir oben dargelegt haben. Die gewerbliche Berufsvorbildung, wie sie von Kameralisten und Ökonomen gewünscht wurde, konnte auf diese Weise nicht geleistet werden. Und noch weniger war das möglich, wenn einige, wie Probst Reinbeck in Berlin, Johann Michael Herbart, Rektor der Schule in Oldenburg, und der Konrektor Eberhard Olse in Kottbus die Einführung von Geometrie, von Kunst- und Handwerkskenntnissen zunächst aus Rücksicht auf die künftigen Studierenden befürworteten und deren Nutzen für die gewerblichen Stände nur nebenbei berührten.

In diesen Bestrebungen lagen die ersten Anzeichen dafür, daß an die Stelle der alten, nur auf die Vorbereitung für den Beruf berechneten Unterweisung eine neue zu treten im Begriff stand, die das Ziel der Erziehung in der Ausbildung der Denkkraft und des Urteilsvermögens sah; einer Ausbildung, die abgesehen von jeder künftigen praktischen Verwendung der Mensch als vernünftiges Wesen nötig habe.

Drittes Buch.

Die Verbindung der praktischen und formalen Ausbildung als Ziel der Erziehung. Die Begründung der Universität Göttingen.



Erstes Kapitel.

Philosophie und Mathematik als Mittel der Verstandesbildung.

s Descartes die Mathematik als die Wissenschaft bezeichnete,
: größte Gewißheit, Klarheit und Einfachheit eigne, und ihr
;en eine hervorragende Stelle im Wissenschaftsganzen zuwies,
ımit nicht nur der Weiterentwicklung der Wissenschaft und
:schungsmethode der Weg bestimmt; zugleich war damit auch
stoß zu einer der tiefgreifendsten Umwälzungen in der didak-
Methode gegeben. Die Frage über den formalen Bildungs-
er Mathematik, die bis in unsere Tage hinein mit Leiden-
erörtert worden ist, leitet letzten Endes ihren Ursprung bis
ıe Wertbestimmung Descartes' zurück. Während aber dieser
sentlichen die Vollendung ihrer wissenschaftlichen Methode
ıob, betonte ihren Wert für die Urteilsbildung mit aller Ent-
:nheit erst Malebranche, der im sechsten Buche seines
De la recherche de la vérité, Descartes' Gedanken und An-
gen ausspinnend und fortführend, es als notwendige Voraus-
; für die Erforschung der Wahrheit bezeichnete, daß dem
Kraft und Gewandtheit, kurz jede nur von Natur mögliche
nmenheit gegeben würde, mit anderen Worten, daß er, um
ıd deutlich auffassen und unterscheiden zu lernen, zur Auf-
.mkeit erzogen würde. Es waren durchweg formale Mo-
Kraft, Gewandtheit, Aufmerksamkeit, die hier hervorgehoben
ı, völlig in Übereinstimmung mit dem neuen Begriff von
schaft, den Descartes aufgestellt hatte und den Malebranche
ıe gewisse Fähigkeit, über alle dem menschlichen Geiste an-
enen Dinge begründet (solidement) zu urteilen", bezeichnet.
s Mittel, die genannten geistigen Eigenschaften zu pflegen
. bilden, dient vor allem die Mathematik. Das hat vor Male-
e niemand mit der Schärfe wie er ausgesprochen. „Man
e Geometrie als eine Art Universalwissenschaft betrachten,

die den Geist öffnet, ihn aufmerksam macht, ihm die Geschicklichkeit gibt, seine Einbildungskraft zu regeln und daraus alle nur mögliche Unterstützung zu ziehen; denn mit Hilfe der Geometrie regelt der Geist die Bewegung der Einbildungskraft; und die geregelte Einbildungskraft unterstützt den Blick und die Anwendung des Geistes."

Es überrascht uns nicht, unter den Vertretern der formal-logischen Bildungskraft der Mathematik auch Locke zu finden. Wir hatten oben, wo wir das von ihm aufgestellte Bildungsideal nur im allgemeinen im Gegensatz zu dem früheren Gelehrtenziel charakterisierten, keine Veranlassung, auf die von ihm für die Verstandespflege empfohlenen Mittel einzugehen, zumal er sich im Zusammenhange seiner eigentlichen pädagogischen Schrift kaum darüber geäußert hat. Am ausführlichsten hat sich Locke über den Bildungswert der Mathematik in einem kleinen, erst nach seinem Tode (1708) veröffentlichten Schriftchen, „der Leitung des Verstandes" ausgesprochen.

Auch für ihn ist wie bei Descartes und Malebranche der Antrieb für die Untersuchung das Streben nach Wahrheit und Gewißheit und die Vermeidung des Irrtums. Um dies zu erreichen, ist zunächst erforderlich, daß der Mensch scharf denken und den Zusammenhang einer Wahrheit durch eine lange Reihe von Folgerungen bis zu ihren Grundsätzen auffassen lerne. Das muß geübt werden, denn das Fehlen dieser Fähigkeit ist nicht etwa ein Defekt des Begriffsvermögens. Locke vertritt immer und immer wieder die Notwendigkeit unausgesetzter Übung und Gewöhnung, wie es seiner psychologischen Auffassung der menschlichen Seele als einer unbeschriebenen Tafel entspricht. Die Fähigkeiten unserer Seele müssen ganz wie unser Körper ausgebildet und nutzbar gemacht werden. „Ein Mensch, der gut schreiben oder malen, tanzen oder fechten oder irgend eine andere körperliche Leistung geschickt und leicht ausführen soll, mag noch so viel natürliche Kraft und Beweglichkeit, Biegsamkeit und Geschicklichkeit besitzen, es wird deshalb doch niemand jene Leistungen von ihm erwarten, wenn er sich nicht darin geübt und Zeit und Muße darauf verwandt hat, seine Hände oder Gliedmaßen diesen Bewegungen anzupassen und sie für dieselben auszubilden. Gerade so verhält es sich mit dem Geist; soll ein Mensch richtig denken, so müßt ihr ihn bei Zeiten daran gewöhnen und seinen Geist üben, die Verbindung der Vorstellungen zu beachten und sie im Zusammenhang zu verfolgen." Und nun

›richt er es mit einer Klarheit aus, die nichts zu wünschen übrig ßt: „Nichts ist hierzu dienlicher als Mathematik". Sie soll nicht ır von zukünftigen Mathematikern gelernt werden, sondern jeder ıt sie zu pflegen, der seine Vernunft ausbilden will. Hier wird e Mathematik zur eigentlichen den Verstand bildenden Wissenhaft erhoben; und es gilt als ganz selbstverständliche Voraustzung für diese Überlegung, daß die mathematische Form des enkens und der Schlußfolgerung die für alle Denkprozesse all›mein geltende ist.

Es entsprach der dem Stofflichen, dem Inhaltlichen zugeandten deutschen Geistesart, daß sich selbst unter den Anhängern ›r Gedankenwelt Descartes' neben den praktischen Motiven, die für e Pflege der mathematischen Wissenschaften sprachen, das formale oment nur langsam Geltung verschaffte. Selbst der uns bekannte ırtesianer Christoph Sturm, der mit Entschiedenheit bei der Be'ündung des neuen Gymnasiums in Stuttgart auch für die Er:htung einer mathematischen Professur 1688 eintrat und zu besserer flege des Unterrichts seine Mathesis iuvenilis schrieb, erwähnte ›ch nur nebenbei, „daß, wie dem Gedächtnis durch die Lectiones assicas allbereit reichlich geholfen ist, also der Verstand und das ərnünftige Nachsinnen durch die mathematische Exercitia stetig əreizet und zu mehrerer Vollkommenheit aufgewecket werden önnte". Walter von Tschirnhausen gab in seiner „gründlichen nleitung zu nützlichen Wissenschaften, absonderlich zu der Mathesi ad Physicae" (1700) einen ausführlichen methodischen Stufengang ad nannte eine Reihe brauchbarer Bücher; über den Nutzen sprach : aber nur mit wenigen Worten, indem er erwähnte, daß sich die 'ahrheit nirgends klarer als in der Mathematik zeige und daß diese ən Vorteil habe, die Wahrheit durch Beweise erkennen zu lassen. ı Deutschland hat erst Christian Wolff mit aller Entschiedenheit ie logische Bedeutung der mathematischen Wissenschaften ausəsprochen und begründet. Er hat es mit solchem Erfolge getan, ıß er dieser Ansicht dauernde Geltung verschafft hat; und es bt ihm auch in diesem Zusammenhange eine größere Bedeutung, ıß er seine Aufgabe in weiterem Sinne gefaßt und die Natur ər Wissenschaft und der Philosophie erörtert und damit die Wert›hätzung der Disziplinen und ihre Stellung im Wissenschaftsganzen ark beeinflußt hat.

Auch Christian Wolff ist so wenig wie Weise, wie Hübner, ie Thomasius, wie mancher andere, der uns noch begegnen wird,

ein erfinderischer Kopf. Mit solchen hat es nun einmal die Geschichte des Bildungswesens gar nicht oder doch nur ganz selten und ausnahmsweise zu tun. Die spielen in der Geschichte der Wissenschaften ihre Rolle. Umgekehrt zeigt das Beispiel von Leibniz, daß die Männer mit der Gabe der Erfindung und Entdeckung in der Geschichte des Unterrichtswesens nur eine nebensächliche Stellung einnehmen. Solche Erscheinungen wie die von Friedrich August Wolf, die in beiden Reichen Führerrollen haben, sind ungemein selten. Organisatorisches Talent, das Gefühl für das Bedürfnis und Fassungsvermögen des Lernbegierigen, die Gabe der Akkomodation an das noch unentwickelte Denken und die Fähigkeit, in einfacher Ausdruckweise die Resultate der Wissenschaft darzulegen, das sind die hauptsächlichsten Eigenschaften der Männer, die die Geschichte des Bildungs- und Erziehungswesens bestimmt haben. Es sind Eigenschaften, die zwar nicht den Forscher, wohl aber den tüchtigen Lehrer ausmachen, und mit diesem vor allen hat es die vorliegende Geschichte zu tun.

Ein Lehrer, und einer der hervorragendsten, ist also auch Christian Wolff gewesen. Er selbst hat sich als solcher gefühlt. Etwas volltönend hat er sich selbst den professor universi generis humani genannt, und kein Geringerer als Voltaire hat gesagt, daß er der Lehrer der Deutschen im Denken gewesen. Groß war die Schülerzahl, die er erst in Halle, dann nach seiner Vertreibung in Marburg, dann seit 1740 wieder in Halle um sich gesammelt hat. Er wußte seine Zuhörer zu fesseln. „Er las nicht ab und diktierte nicht, deklamierte auch nicht, sondern sprach ganz frei und ungezwungen natürlich.“ So bemerkt einer der Schüler später von ihm rühmend. Aber seine Hauptwirkung verdankt er der Menge seiner Werke, in denen er mit behaglicher Breite, in wasserklarer Sprache und durchsichtiger Anordnung, mit immerwährenden Zurück- und Vorwärtsweisungen und vielfachen Wiederholungen seine Gedanken niedergelegt hat. Im wesentlichen sind es die uns schon bekannten Motive und Ideen der Zeit, die er in seiner Weise zum Ausdruck gebracht hat. Wenn uns Decartes in seinem Discours de la méthode von der Unzulänglichkeit seiner Jugendbildung, seinem unbefriedigten Zustande, der Qual des Zweifels, der Sehnsucht nach Gewißheit erzählt, so berichtet uns Wolf in den ausführlichen Nachrichten von den eigenen Schriften: „Ich hatte von der ersten Jugend an ein sehnliches Verlangen nach Gewißheit der Erkenntnis gehabt und insonderheit nach derjenigen getrachtet, die zur Glück-

seligkeit des menschlichen Geschlechtes dient". Zugleich liegt aber in diesen wenigen Worten auch der große Unterschied zwischen den letzten Absichten des Franzosen und des Deutschen, den wir schon oben berührt hatten: dort das aristokratische Bedürfnis nach Befriedigung der Erkenntnis, hier das Bestreben, das Wissen zu unmittelbaren Zwecken, besonders zum Nutzen des Nächsten zu verwenden. Nie gewinnt bei dem Deutschen das formale Moment ein solches Übergewicht, daß das praktische daneben ganz verschwände. Skizzieren wir die hierher gehörigen Gedanken Wolffs!

Auch für ihn bedeutet die Wissenschaft nicht mehr eine Anhäufung von Kenntnissen, eine Aufspeicherung von Wissensstoff, sondern Wissenschaft ist eine Fertigkeit des Verstandes. Was er in der wissenschaftlichen Bearbeitung bisher vermißt hat, sind deutliche Begriffe und klare Zusammenhänge und Begründungen. Wir sehen, es ist alles wie bei Descartes, Malebranche und Locke. Das ganze Werk des Wissens, meint Wolff, muß „gleich einer Kette" sein, „da immer ein Glied an dem anderen und solcher Gestalt ein jedes mit allen zusammenhängt". Alles muß einen zureichenden Grund haben. Nur wer die Kenntnis der Dinge in diesem wissenschaftlich begründeten Zusammenhange besitzt, ist ein echter Gelehrter, ein Weltweiser, ein Philosoph. Die Philosophie in diesem Sinne tritt der aus der Erfahrung gewonnenen Erkenntnis, der gemeinen, gegenüber. Wie einst in den Tagen, da die Geister von der Schönheit und Harmonie des Universums erfüllt waren, Gott als der Ausdruck höchster Schönheit und Harmonie bezeichnet wurde, so ist er nach Wolff philosophus absolute summus; denn er erkennt die Welt, die scheinbar zusammenhanglose in ihrer Vernünftigkeit, d. h. in der Summe ihrer allgemeinen Wahrheiten, er weiß sie philosophisch.

Deutlichkeit der Begriffe, System, Begründung, also formale Momente bezeichnen das Wesen dieser neuen Auffassung von Philosophie. Ihre Eigentümlichkeit besteht nicht mehr wie bisher in einem besonders abgegrenzten Stoffgebiet, sondern in der Darlegung methodischer Prinzipien für alle übrigen Wissenschaften. Sie ist die formale Disziplin im Gegensatze zu den realen Kenntnissen. Die Weltweisheit macht, daß man die höheren Fakultäten, deren gemeine Basis sie bildet, geschwinder und gründlicher studieren kann. Man braucht dazu Einsicht in die Grundbegriffe, auch eine Fähigkeit, etwas mit Überlegung zu fassen und dasjenige, was vorgetragen wird, wohl zu untersuchen. So ist die Philosophie im

wesentlichen Vernunftlehre, Logik. Aber sie allein führt noch nicht zum vernünftigen Denken. Denn die Vernunftlehre gibt nur die Regeln, die man beachten muß. Aber — und nun glaubt man Locke wörtlich zu vernehmen — „alle Fertigkeit kommt durch die Übung, nicht aber durch Erlernung der Regeln“. „Die Übung nun in deutlichen Begriffen und ausführlichen Beweisen hat man in der Mathematik, wenn man sie mit gehörigem Fleiße erlernt, und daher gibt sie das Vermögen, die Vernunftlehre ohne einigen Fehltritt auszuüben.“ Damit ist aber der allgemeine propädeutische Wert der Mathematik gesichert: und sie kommt nicht als Objekt eines bestimmten Wissensstoffs in erster Linie, sondern als Mittel der Urteils- und Verstandesbildung in Betracht. Es muß sie jeder, auch der Theologe, erlernen. Freilich die Mathematik als solche tut es auch nicht. Auch hier kommt es darauf an, daß sie in richtigem Geiste betrieben wird; „denn nicht die mathematische Wahrheit, sondern die Ordnung, in welcher sie gründlich erkannt wird, ist das Mittel, wodurch der Verstand des Menschen geändert wird“. Bei der gewöhnlichen Art der Unterweisung, der dann vielfach sogenannten „historischen“, nach der die Sätze nur auswendig gelernt werden, wird die Einsicht nicht gebildet; nur die „philosophische“ Behandlung, welche beweist, erklärt, verdeutlicht, den Zusammenhang aufzeigt, ist ein Mittel, den Verstand zu bilden.

Die Urteils- und Verstandesbildung wird nun von Wolf so recht als das eigentliche Ziel des Unterrichts hingestelllt. Gleich die früheste Erziehung muß sie ins Auge fassen.

Die erste Übung hat mit der Betrachtung von Gegenständen zu beginnen. Es ist ein Fortschritt, der sich da in der pädagogischen Technik kund gibt. Die Anschauung des Dings dient nicht mehr bloß dazu, eine Gedächtnishilfe — nur das war sie bisher im wesentlichen — für den damit verbundenen Begriff zu sein; sondern das Ding wird Gegenstand eingehender Betrachtung, um durch Zerlegen in seine Teile und Eigenschaften die Begriffe zu schärfen. Man muß die Kinder gewöhnen, „nach dem Namen aller Teile zu fragen, die man in einem Dinge von einander unterscheiden kann“. Bei ganz kleinen Kindern benutzt man das Spielzeug zu diesem Zwecke. „Dadurch werden die Kinder unvermerkt inne werden, daß, wenn man eine Sache gleich schon gar wohl kennt, man dennoch bei ihr noch gar vieles finde, wofern man sie genauer zu betrachten sich angelegen sein läßt.“ In diesem Zusammenhange taucht auch dann schon die Forderung auf, daß der

Witz gebildet werde, was später in der Pädagogik der Philanthropen ein stehendes Kapitel wird.

Christian Wolff also ist es gewesen, der in Deutschland der Überzeugung, daß nicht Anhäufung von Kenntnissen, sondern die Bildung des Verstandes, der Urteilsfähigkeit das Ziel des Unterrichts sei, zum Siege verholfen und der mit aller Energie betont hat, daß die Mathematik das geeignetste Mittel für die formale Vernunftbildung sei und daher für alle ohne Ausnahme, ganz abgesehen vom zukünftigen Beruf, die notwendige Vorstufe ihrer späteren Studien ausmache. Ein großer Schritt im Bildungswesen war damit vorwärts getan. Es war der Anfang zur Beseitigung der bloßen Berufsunterweisung und zur Begründung einer allgemeinen Bildungsschule gemacht. Bisher waren die wissenschaftlichen Disziplinen und ihre Verwendung im Unterricht nur mit Rücksicht auf den zukünftigen Stand und Beruf beurteilt und abgewogen worden. Jetzt trat zum ersten Male die Forderung auf, den Zögling zunächst nur zum denkenden Wesen heranzubilden und von der Rücksichtnahme auf spätere praktische Verwendung seiner Kenntnisse Abstand zu nehmen. Die damalige wissenschaftliche Einsicht in die zweifellose Gewißheit, die mathematische Erkenntnis zu gewähren vermöge, hatte den ersten Anstoß zur Aufstellung des Unterrichtsziels formaler Ausbildung gegeben. Aus ihr leiteten sich die Anfänge der allgemeinen Bildungsschule her.

Aber weder das praktische Moment noch das moralische Ziel der Besserung des Willens wurde von dem Eifer um die formale Bildung völlig absorbiert. Daß durch Beispiele und Fabeln die Tugenden und Laster zu erläutern seien, war eine Vorschrift, die Wolff im Interesse der sittlichen Erziehung nach früherem Vorgange mit Eifer und Erfolg vertrat. Und wenn er nachdrücklichen Wert auf die Pflege des Spiels legte, weil es vor nichtsnutzigem Müßiggang bewahre und Freude an der geordneten Tätigkeit wecke, so hob er damit ein Moment hervor, dem noch Schleiermacher eingehende Beachtung zu teil werden läßt.

Wolff ist nicht nur durch die Aufstellung seines Unterrichts- und Erziehungsziels, sondern auch durch seine systematische Darlegung des Staatserziehungsgedankens auf die zukünftige Entwicklung des Bildungswesens von hervorragendem Einfluß gewesen. In Wirklichkeit vollzog sich, wie wir wiederholt gesehen, die Verstaatlichung des Unterrichts- und Erziehungswesens in langsamen, aber sicheren Schritten seit der Zeit der Großen Kurfürsten. Poli-

tiker und Ökonomen waren beiläufig dafür eingetreten, und Becher, Pufendorf, Leibniz hatten die Bewegung gut geheißen und durch Wort und Begründung zu fördern gesucht. Wolff unternahm die wissenschaftliche Rechtfertigung dieser historischen Entwicklung zuerst im tieferen Zusammenhange seiner Überzeugung von den Aufgaben des Staats, den er unter dem Gesichtspunkt einer Wohlfahrtseinrichtung betrachtete und von dem er nun verlangte, daß er einerseits für die leibliche Sicherheit durch gesetzliche und militärische Einrichtungen und andrerseits für die geistige Kultur durch entsprechende Bildungs- und wissenschaftliche Institute sorge. Daraus entsprangen nun die von Wolff an den Staat gestellten Forderungen: die Lehrerbildung zu überwachen, gelehrte Genossenschaften (societates, academiae scientiarum) zu unterhalten, deren Aufgabe Beförderung der Landwirtschaft, des Acker- und Gartenbaus, der Viehzucht, der Handwerke und Gewerbe wären, ferner Maßregeln zu treffen, daß die Begabten der Wissenschaft und den Künsten zugeführt, die Unbegabten aber davon zurückgehalten werden, und endlich, daß die Eltern, unter Umständen zwangsweise, für die Erziehung und Unterweisung ihrer Kinder zu sorgen hätten.

Indem aber die Wissenschaft sich zum Interpreten der Bewegung des Staatserziehungsgedankens machte, half sie die Verwirklichung, die von der Vollendung noch weit entfernt war, mächtig fördern.

Zu der philosophisch-mathematischen Bewegung trat die neue Auffassung vom klassischen Altertum, wodurch die Befreiung der Wissenschaft ihrem Endziel einen Schritt näher geführt wurde und der Inhalt der Bildung wesentliche Bereicherung erfuhr.

Zweites Kapitel.

Die Bedeutung des klassischen Altertums für das Bildungswesen der Neuzeit.

Nicht auf einen geschichtlichen Überblick über die Leistungen der philologischen Wissenschaft kommt es in diesem Zusammenhange an; vielmehr handelt es sich hier um die Bedeutung, die das klassische Altertum im allgemeinen Bildungsleben und im Unterrichtswesen gehabt hat. Es wäre ein Irrtum anzunehmen, daß die Stellung des klassischen Altertums als Gegenstand wissenschaftlichen Erkennens und Forschens seiner Geltung als Bildungsfaktor und Bestandteil im Jugendunterrichte stets gleichwertig gewesen sein müßte. Die höchste Blüte philologischer Forschung war nicht immer die Zeit, wo auch der Geist des Altertums am lebendigsten war, und der Verfall der ersteren bedingt nicht notwendig auch eine Abnahme des Interesses im allgemeinen Bildungsleben und im Unterrichtswesen einer Zeit.

Und was wir Verständnis für den Geist des Altertums nennen, hat eine Geschichte so gut wie die philologische Wissenschaft. Ja, es gehört zu den interessantesten Erscheinungen in der europäischen Geschichte, die verschiedenartige Stellung der einzelnen Zeitalter und Generationen zum klassischen Altertum zu beobachten, die Menge neuer Gesichtspunkte in der Beurteilung sich klar zu machen und die Motive zu studieren, die zu neuen Ansichten und Betrachtungsweisen des fast unerschöpflichen Gegenstandes hintreiben. Es liegt ein dramatischer Gang in der Entwicklung; die Spannung hört nicht auf, so lang sich auch das Geschehen erstreckt; so oft scheint das klassische Altertum seine Rolle in der Kulturentwicklung ausgespielt zu haben und die von ihm behauptete Stellung in der europäischen Kultur aufgeben zu müssen, und immer wieder nimmt die besonnene Beurteilung eine neue Seite an ihm wahr, und wieder tritt es in die ihm für einen Augenblick entrissenen Rechte ein. Es wäre die Aufgabe eines selbständigen Werkes, dies von den Anfängen an bis in unsere Tage hinein zu verfolgen; hier müssen ein par skizzenhafte Umrisse genügen.

Nur einmal hat das klassische Altertum in der neueren Geschichte vor dem Zeitpunkt, an dem unsere Erzählung angelangt ist, den ganzen Lebensinhalt der Menschen ausgemacht, ist es

Gegenstand höchsten Genusses und einzige Quelle aller Erkenntnis gewesen und hat es eine Verehrung genossen, wie sie nur noch den Überresten der christlichen Offenbarung zu teil wurde. Das war am Anfang der neueren Geschichte, als die Schönheit der klassischen Dichter und Schriftsteller aus dem Staube der Jahrhunderte wieder erstand. Man kann kaum noch ermessen, was den Menschen damals ein Vers aus Homer, ein Wort aus Aristoteles, eine Ode Horazens, eine Periode Ciceros gewesen ist. Italien, Frankreich, England, Deutschland wurden kurz nacheinander von diesem Gefühle ergriffen, denn ein Gefühl mehr als eine Erkenntnis muß man es nennen. Aber überall war es ein vorübergehender Enthusiasmus. Frankreich allein hat die Liebe länger bewahrt, hat dann eine philologische Wissenschaft hervorgebracht, der nur weniges an die Seite zu setzen ist, hat das klassische Altertum am frühesten innig mit der nationalen Kultur verschmolzen, ihm zu einer Zeit, da es aus dem europäischen Vorstellen fast völlig verschwunden schien, eine neue Bedeutung abzugewinnen gewußt und in Rollin am Anfange des achtzehnten Jahrhunderts den beredten Wortführer bereit gestellt, der das klassische Altertum in seiner neuen Bestimmung für die Kultur annehmbar zu machen gewußt hat.

Betrachten wir den Zeitraum, der zwischen jenen angedeuteten ersten humanistischen Anfängen der Renaissance und dem Auftreten Rollins auf der anderen Seite liegt, so sieht man, wie die Kultur in stetig zunehmender Abkehr von dem klassischen Altertum begriffen ist. In dem von uns behandelten Zeitabschnitt seit etwa 1650 schreitet dieser Prozeß ganz besonders energisch fort. Der immer stärker werdende Gegenwarts- und Realitätssinn sucht die Autorität des Aristoteles abzuschütteln, und eine engherzige Auffassung der Religion wendet sich mit Schaudern von den heidnischen Schriftstellern weg. Schwache Reste der früheren Herrschaft nehmen wir immer noch wahr. Die Baukunst holt noch immer ihr hauptsächlichstes Wissen aus Vitruv, die Landwirtschaft und Staatsökonomie aus Cato, Columella und Xenophon, die Landvermessungskunde aus den Agrimensoren, aus Hyginus und Frontinus; die Belehrung in der Beredsamkeit wagt selbst ein Joachim Lange ohne Hinweis auf das Vorbild Ciceros nicht zu empfehlen. Aber doch ist im allgemeinen hauptsächlich in Deutschland um 1700 herum die Anschauung verbreitet, daß das Altertum eine abgetane Sache sei, daß man aus ihm nichts mehr lernen könne. Die Kenntnis

des Griechischen hat selbst in engeren Kreisen fast ganz aufgehört. Männer wie Ezechiel von Spanheim, Ludolf Küster, Johann Albert Fabricius, die noch im griechischen Altertum zu Hause sind, werden ganz vereinzelte Erscheinungen am Schlusse des 17. Jahrhunderts, und noch seltener ist es, daß ein Schulmeister wie der Sohn des Dramatikers Gryphius in Breslau aus dem Aristophanes die Waffen zu holen vermag, um den pedantischen Betrieb der Philosophie lächerlich zu machen, oder wie Damm am Berlinisch-Kölnischen Gymnasium die Dichtungen Homers zu erklären wagt. Über die Einführung in die Lektüre des neuen Testaments geht der griechische Unterricht in dieser Zeit selten hinaus.

Während so das Altertum seinen Wert und seine Bedeutung als Quell des Wissens einbüßt, bemerken wir doch zu gleicher Zeit leise Symptome hie und da, in denen sich eine neue Auffassung und Verwertung des klassischen Altertums ankündigt. In dem Lebensgefühle von Männern wie Becher und Leibniz sind wir auf Empfindungen gestoßen, die auf eine tiefe, innere Beziehung zur antiken Welt, besonders zum Römertum schließen lassen. Sie lassen schon ahnen, daß griechische und römische Literatur der neueren Kultur auch noch etwas zu sein vermag, wenn sie aufgehört hat, die Fundgrube des Wissens und Erkennens zu sein. Zum klaren Ausdruck gelangt dieser Fortschritt in der Entwicklung zuerst, wie wir schon angedeutet hatten, in Frankreich, wo die Bedingungen günstiger sind und der Standpunkt der Beurteilung freier ist. Dorthin also wenden wir zunächst unsern Blick.

2.

Der kunstsinnige Franz der Erste ist der Begründer der klassischen Studien in Frankreich. Trotz seiner von Kriegen erfüllten Regierung fand er Zeit und Neigung, an die Pflege der hellenischen Sprache und Literatur zu denken.

Es war die Zeit (1530), wo Lehrstühle für die griechische Sprache in Frankreich errichtet wurden, wo Jünglinge wie Ronsard und Henri de Mesme den Homer auswendig lernten und sich in ihren Mußestunden an Sophokles, Euripides, Aristophanes erfreuten, wo man mit Eifer die Frage erörterte, ob die Kinder das Griechische vor dem Lateinischen erlernen sollten.

Der Begeisterung für die Schönheit der klassischen Dichtung, für die Herrlichkeit des antiken Menschentums, für die Weisheit der Alten folgte nun der mächtige Aufschwung der philologischen Wissenschaft, erst in Frankreich, dann in Holland.

Die Philologie als die Wissenschaft von der Erforschung des Altertums, die Antiquitätenkunde, nahm ihren Anfang. Nach Vorläufern wie Adrian Turnebus, Dionysius Lambinus, dem Juristen Cujacius kamen die großen Begründer der Philologie: Casaubonus, Joseph Justus Scaliger, der nach Bernays vor allen „sich dem Ideale einer universalen Umfassung des altertümlichen Lebens genähert" hat, dann Salmasius, der Zeitgenosse Descartes' und der letzte in der Reihe der großen französischen Philologen. Wurde die griechische Literatur auch nicht vernachlässigt, so fand sie doch nicht die Beachtung eindringender wissenschaftlicher Forschung wie die lateinische. Dafür waren mannigfache äußere Motive wie die Schwierigkeit der griechischen Texte, ferner die durch die Notdurft des Lebens gebotene Beschäftigung mit der lateinischen Sprache maßgebend; aber für die Bevorzugung des römischen Altertums wirkte auch das innigere Verhältnis, das man sehr bald zu ihm gewann, der Sinn für die Regelhaftigkeit und Klarheit der römischen Schriftsteller und die Bewunderung für die heroische Stimmung, die Größe und Erhabenheit der Empfindungen und die stoische Weltanschauung, wie sie überwiegend in der lateinischen Literatur ihnen entgegentrat. Scaligers Urteil, daß Vergil den Vorzug vor Homer verdiene, wodurch er die Ansicht von anderthalb Jahrhunderten bestimmte, kennzeichnet das dargelegte Verhältnis zur Genüge.

Die drei großen Philologen gehörten zur reformierten Kirche; Scaliger war erst zu ihr übergetreten. Einer nach dem andern mußte vor der immer stärker anwachsenden Macht des Jesuitismus aus Frankreich weichen. Aber so wechselte die philologische Forschung nur die Stätte ihrer Wirksamkeit. Als der Freiheitskrieg in den Niederlanden zu Ende ging, entwickelte sich dort am Ende des 16. und 17. Jahrhunderts eine schnelle geistige Blüte. Eine Menge von Universitäten und Hochschulen wurden gegründet, wie es in so kurzem Zeitraum nirgend wieder stattgefunden hat. Noch vier Jahre vor der Utrechter Union rief Janus Dousa 1575 die Universität zu Leiden ins Leben; 1595 wurde Franeker gestiftet; um die Jahrhundertwende entstanden nach einander die Athenäen zu Harderwyk, Deventer und Amsterdam; Groningen erhielt 1614 eine Universität, und Utrecht beschloß die Gründungsreihe 1632. Keine von denen ist Leiden an Bedeutung gleichgekommen für die Fortentwicklung der Geisteswissenschaften wie der Naturwissenschaften, die damals im Dienste der Medizin einher-

Leiden war bald der Mittelpunkt des gesamten wissen-
hen Lebens in Europa, der letzte jener großen internatio-
udiensitze, wie es einst Paris, Bologna, Padua, Montpellier
war, und das letzte Wahrzeichen eines großen umfassen-
rnationalen Bildungszusammenhangs, an dessen Stelle nun
Beginn des 18. Jahrhunderts die aus den modernen natio-
aatsgebilden hervorgehenden wissenschaftlichen Stätten wie
nd Göttingen mit national begrenzten Zielen traten.

Jahrhundert hindurch blieb Leiden die hohe Schule der
ie. „Nirgend haben sich später in so kurzer Zeit so viele
ische Ingenien von gleicher Celebrität auf so engem Raum
engedrängt wie während der achtzig Jahre von Lipsius'
insius Tod". Justus Lipsius, der seit Begründung der
ität hier wirkte, hatte schon eine fruchtbare Saat ausge-
ls Scaliger 1593 sein Nachfolger wurde. Aber das gelobte
r Philologie wurde es erst durch diesen. Ohne Vorlesungen
n, scharte er einen Kreis begeisterter und begabter Schüler
, von denen mehrere ganz neue Grundlagen in den von
earbeiteten Wissenschaften gelegt, unter ihnen Hugo Gro-
Naturrecht entwickelt und Clüver aus Danzig die wissen-
he historische Geographie geschaffen haben, andere wie
Heinsius die lateinische Dichtung besonders gepflegt, oder
iannes Meursius, ein Vorläufer des umfassenden Gerardus
s Vossius, die Polyhistorie zum Gegenstand ihrer Tätigkeit
haben. Die Beschäftigung mit den Antiquitäten der Archäo-
r Numismatik und Epigraphik, die Textkritik und zwar
rs, wenn auch nicht nur lateinischer Dichter und Schrift-
urde auch für die niederländische Philologie charakteristisch.
nermüdeter Fleiß, parteilose Wahrheitsliebe, vielseitige Ge-
keit und tiefe Sprachkenntnis", so sagt Eichhorn in seiner Ge-
der Literatur, „zeichneten überhaupt die damaligen holländi-
ritiker aus; doch vermißt man in ihren Ausgaben ungern
n Reichtum an Sachkenntnissen, den sie an Varianten be-
lie zwar damals, weil der Staub des Mittelalters die übel
riebenen Kritiker noch zum Teil entstellte, notwendiger
als jetzt; doch hätte man bei der Wiederherstellung des
zugleich mehr in den Geist der Alten eindringen, auf eine
ische Würdigung ihrer Verdienste, auf ihren Einfluß, auf
lter und umgekehrt — auf eine geschmackvolle Anweisung
hönheiten Rücksicht nehmen sollen".

Die Philologie, noch immer der Überzeugung, daß alle Erkenntnis in den Denkmälern des klassischen Altertums enthalten sei, betrachtete es als ihre wesentliche Aufgabe, die darin niedergelegten Schätze des Wissens übersichtlich gesammelt zum Gebrauche bereit zu stellen. So verschuldete sie selbst die Mißachtung, mit der die Bahnbrecher moderner Anschauungen in der Erkenntnis von Natur und Menschheit das Altertum behandelten, indem sie ihm eine Rolle zuerteilte, die es nicht mehr auszufüllen geeignet war. Das Altertum hatte seinen Dienst getan: das war die Überzeugung, der Baco, Descartes, Hobbes, Balthasar Schupp, wie wir im ersten Buche gesehen haben, übereinstimmenden Ausdruck verliehen.

Eine neue Betrachtungsweise brach sich Bahn und eroberte dem klassischen Altertum seine für die Kultur und Jugendbildung bedeutsame Stellung wieder. Wir haben schon früher an eine wichtige geistige Bewegung in Frankreich angeknüpft, die zwar keine oder nur geringe Verdienste um die philologische Forschung aufzuweisen hat, der aber eine um so bedeutendere Stellung in dem Bildungsleben gebührt. Benoist und Lefebvre, die Lehrer an der reformierten Akademie zu Saumur, Hérault in Sedan haben sich mit Eifer und Verehrung der griechischen Dichtung und schönen Literatur hingegeben und haben, was mehr sagen will, ihre Begeisterung dafür auch in den Jüngeren zu erwecken gewußt. Neben ihnen muß wieder an Lancelot in Port Royal erinnert, muß auch des Interesses der Oratorianer gedacht werden, mit dem sie im Jugendunterrichte das Griechische pflegten. Die Vertreter der glänzenden Nationalliteratur am Schlusse des siebzehnten Jahrhunderts waren an den Quellen des griechischen Altertums genährt. Racine hatte unter der Leitung seines Lehrers Lancelot den Sophokles und Eurypides gelesen. La Bruyère vertiefte sich eifrig in Thukydides, Strabo, Polybius, Theophrast; Fénelon baute seine Theorie der Beredsamkeit auf dem Grunde der Alten, eines Plato, Cicero, Longin, Demosthenes, Isokrates auf, die beiden Dacier, André und Anna, führten die klassische Literatur ihren Landsleuten in der Muttersprache vor und mühten sich, Homer in das Gewand der nationalen Sprache zu kleiden. Die Literatur der Griechen und Römer erwies ihre Kraft von einer bisher kaum geahnten Seite. Ihre Schönheit, freilich mit den Sinnen und Organen der Menschen jener Tage wahrgenommen, als Klarheit, Regelhaftigkeit, Korrektheit, majestätisches Pathos, war es nun, was Bewunderung erweckte, und worin man dem klassischen Altertum vielfach bald

denselben Vorzug der Einzigkeit einräumte, den man ihm zwei Jahrhunderte lang als Quelle alles Wissens und aller Erkenntnis zugestanden hatte.

Da trat ein literarisches Ereignis ein, das dieses Verhältnis scharf beleuchtete und wesentlich dazu beitrug, die Bedeutung des klassischen Altertums für die weitere Entwicklung der Kultur zu klären.

Karl Perrault, der Colbert bei der Begründung seines großen Akademiensystems bedeutende Hülfe geleistet und seine volkstümlich romantische Begabung durch seine reizend erzählten Kindermärchen von Griseldis, den lächerlichen Wünschen usw. bewiesen hat, feierte 1687 die Genesung des erkrankten Königs in einem Gedichte von schwachen Versen, worin er das Zeitalter Ludwigs XIV. verherrlichte und bei aller Anerkennung für die große geschichtliche Bedeutung des Altertums doch den Modernen den Vorzug vor ihnen gab. Er wollte zunächst nur der bedenklichen Übertreibung in der Verehrung der Alten entgegentreten.

La belle antiquité fut toujours vénérable,
Mais je ne crus jamais qu'elle fut adorable.
Je vois les Anciens, sans plier les genoux,
Ils sont grands, il est vrai, mais hommes comme nous.

Doch auch Perrault schoß über das Ziel hinaus und sprach nicht bloß wirklichen Dichtern und Denkern wie Corneille und Molière wie Regnier und Malherbes, sondern auch Schwächlingen wie Godeaux, Racan, Sarrasin, Voiture und anderen verschollenen Namen einen unvergänglichen Nachruhm zu.

Das Gedicht entfesselte einen Sturm der Entrüstung. Dies veranlaßte nun Perrault zu einer graziös und leichtflüssig in Dialogform geschriebenen eingehenderen Darlegung seiner Ansichten, die er als Parallele der Alten und Modernen in den Jahren 1688 ff. erscheinen ließ. Die urbane Art der Beurteilung, die leichte gefällige Kunst der Gesprächführung, die ruhige und gemessen vornehme Form im Streit: dies alles verrät den gebildeten, in den Anschauungen einer neuen Zeit groß gewordenen Weltmann. Und das zeigt nicht weniger seine tiefere Auffassung von Persönlichkeit und Bildung. Der Abt, einer der Unterredenden, wird ein homme savant genannt, „aber reicher an eigenen Ideen als an denen anderer". Wie spüren wir den Atem einer neuen Zeit, wenn wir aus der gelehrten Stickluft des 17. Jahrhunderts kommen, in den Worten: „Sa science est une science réfléchie et digérée par

la méditation, les choses qu'il dit viennent quelquefois de ses lec-
tures, mais il se les est tellement appropriées qu'elles semblent
originales et ont toutes la grâce de la nouveauté. Il a pris soin
de cultiver son propre fonds et comme ce fonds est fertile, il en tir
par de fréquentes réflexions mille pensées nouvelles".

Nicht blind gegen die Schönheiten der Alten, in ihnen se
seiner Jugendbildung im College zu Beauvais heimisch, will e
nicht etwa die ihnen gerecht zukommenden Verdienste verkürze
Immer spricht er, auch da, wo er sie tadelt, mit Achtung vo
ihnen. Aber der religiöse Kultus, der mit ihnen getrieben wir
und die geringste Produktion der Alten den schönsten Werken de
Neueren vorzieht, die Fehler jener immer entschuldigt, bei diese
stets solche entdeckt, ist nicht nach seinem Geschmack. Er find
es erklärlich, wenn die Zeiten von Adrian Turnebus und Lambi
die Alten den Neueren vorzogen, weil es noch keine National
literatur gab, aber was damals wahr war, ist es nicht auch z
seiner Zeit. Er beruft sich selbst auf die Alten, um die Richtig-
keit seiner Meinung zu beweisen: er erinnert an Cicero, de
den Römern den Vorzug vor den Griechen gegeben, er führt
Martial an, der die Verhimmelung der Alten aus dem Motiv
des Neides gegen die Zeitgenossen begründet. Aber wenn er nu
den allgemeinen Grundsatz aufstellt, daß die spätere Zeit stets un
in jeder Hinsicht einen Fortschritt gegen die frühere bedeute, und
wenn er die Kraft künstlerischer Eingebung und dichterischen Ver-
mögens mit dem extensiven Zuwachs des Wissens, den später
Geschlechter vor früheren voraushaben, auf eine Stufe stellt, so
kommt er zu bedenklichen Folgerungen und Übertreibungen und
verfällt in denselben Fehler einseitiger Verherrlichung, diesmal des
Entwicklungsfortschritts, den er bei seinen Gegnern zu tadeln hatte.
Doch „hatte das Werk trotz seiner fundamentalen Irrtümer", bemerkt
Fournel richtig, „seine nützliche und heilsame Wirkung durch die
einzelnen allgemeinen Ideen, die es in Umlauf brachte, durch den
literarischen aufgeklärten Sinn, zu dessen Verbreitung es beitrug
Was Descartes für die Philosophie getan hatte, das tat Perrault
für die Literatur; er setzte die freie Prüfung an die Stelle, aber
mit weniger Autorität und Herrschgewalt". Den Wert des Buches
für sich dahingestellt, es brachte jedenfalls in die gelehrte und
literarische Welt eine lebhafte Bewegung und gab die Anregung
zu einer ungemein klärend wirkenden Diskussion.

Denn die Verwirrung war, wie der Verlauf des Streites zeig

recht groß. Die Meinungen schwankten unentschieden hin und her, die Leidenschaft verblendete das ruhige Urteil; persönlich verletzte Eitelkeit solcher, die im Vergleich der Neueren mit den Alten unter jenen keine Stelle erhalten hatten, spielte gleichfalls hinein. Racine, Lafontaine, Boileau, La Bruyère nahmen anfangs für die Alten gegen Perrault und seine Verteidiger Fontenelle, den Historiker der Académie française, und St. Evremond Partei. Dann stellte sich doch allmählich die natürliche Verbindung zwischen Geschmack und gesundem Urteil gegenüber kritikloser Verherrlichung des Alten und steifem Pedantismus wieder her; Racine, La Bruyère und Boileau traten auf Perraults Seite.

In England, wohin gleichfalls der Streit gespielt wurde, lief er in eine Farce aus; hier verschoben sich die Dinge so, daß der größte Philologe schließlich unter den Gegnern der Verteidiger des Altertums war und der moderne Satiriker die Neueren im Interesse der Alten scharf angriff.

Der Staatsmann William Temple, der in den sechziger und siebziger Jahren des siebzehnten Jahrhunderts bei den holländisch-französischen Wirren bedeutend gewirkt hatte, ein in den Alten leidlich belesener Mann, hatte dem ehrgeizigen Kitzel nicht widerstehen können, sich, ohne ein Wort griechisch zu können, in den Streit der Alten und Neuen zu mischen. Er hatte der Erörterung eine höchst bedenkliche prinzipielle Wendung gegeben. Im Gegensatz zu dem von Perrault und den schaffensfreudigen und schaffenskräftigen Zeitgenossen überwiegend vertretenen Gedanken des Entwicklungsfortschritts war er in seiner Ausführung von der Idee ausgegangen, daß das Weiterschreiten der Zeiten keinen Aufstieg, keine Vervollkommnung, sondern eine Degeneration herbeiführe. Die Bemerkung ist interessant. In dem erfindungs- und entdeckungsreichen, von geistvollen Ideen, kühnen Auffassungen und merkwürdigen Stimmungen wirbelnden 17. Jahrhundert tritt uns auch der heute noch lebhaft erörterte Gegensatz aufsteigender Entwicklung und beständig fortschreitenden Niedergangs der Kultur entgegen, in den Anfängen zwar, auf den Horizont des damaligen geschichtlichen Wissens beschränkt, im Prinzipe aber in völliger Klarheit vorhanden. Die Konsequenz der Anschauung, daß der Fortgang der Zeiten die Leistungen des Menschengeschlechts degeneriere, führte Temple zu dem häufig aufgestellten und viel verfochtenen Satze: „Thales, Pythagoras, Demokritus, Hippokrates, Plato, Aristoteles und Epikur machten größere Fortschritte in den

verschiedenen Reichen des Wissens, als irgend einer ihrer Nachfolger seitdem zu erreichen fähig gewesen ist," und trieb ihn weiter — was viel bedenklicher war — zu der Behauptung fort, daß Aesop als der älteste Fabeldichter die besten Fabeln gedichtet und Phalaris als der älteste Briefschreiber die besten Briefe verfaßt habe. Was sich aus dieser letzten Bemerkung im einzelnen entwickelte, kann hier nicht erzählt werden. Genug, daß ein damals noch wenig bekannter Kustos der Bibliothek zu St. James, Richard Bentley, im Laufe der Begebenheiten Veranlassung nahm, die schon von Politian ausgesprochene Unechtheit der genannten Briefe unwiderleglich zu beweisen. Es war eine Großtat kritisch divinatorischer Philologie, die den Anfang einer neuen Epoche in der Geschichte dieser Wissenschaft machte und den jungen Mann mit einem Schlage in den Mittelpunkt des berühmten Streites stellte. Ein Philolog, ja, wie es sein Werk zeigte, einer der größten Philologen, unter den Gegnern derer, die das Altertum verteidigten, und, um den Gegensatz aufs äußerste zu treiben, der moderne Satiriker Jonathan Swift in seiner „Bücherschlacht" (1704) unter den unerbittlichen Gegnern Bentleys im Interesse der Alten!

So verworren lagen die Dinge, als sich im Stillen in Frankreich die Lösung der Frage vorbereitete. Karl Rollin fand die erlösende Formel für den Wert und die Bedeutung des klassischen Altertums, bei der doch auch die Neueren zu ihrem Rechte kamen.

3.

Seine Anschauung hat Rollin in graziöser, das französische Ohr so angenehm berührender Darstellung zum Ausdruck gebracht. Nur wenn man seine schriftstellerische Gewandtheit in betracht zieht, versteht man die unermeßliche Schätzung, die ihm in Frankreich bis in die jüngsten Zeiten hinein stets zu teil geworden ist, nur dann begreift man es, daß er noch bis heute wie eine lebendige Kraft wirkt. Es ist ganz erstaunlich, wie häufig man ihm in literarischen Werken aller Art begegnet. Sainte-Beuves geistreiche Feder verschmäht es nicht, in seinen „Montagsplaudereien" das Bild Rollins in feinen Strichen zu zeichnen; Villemain widmet ihm in seinen literaturgeschichtlichen Vorlesungen begeisterte Anerkennung und rühmt ihm nach, daß von niemand die Erziehung durch die Humaniora, die einzige vollständige Erziehung des sittlichen Menschen, ersprießlicher und zugleich anziehender gemacht worden ist. Noch jüngst hat Rollin wieder eine eingehende umfangreiche

Darstellung von Ferté erfahren. Kann man sich hierbei des Eindrucks nicht erwehren, daß seine Bedeutung betreffs der Nachwirkung und fortdauernden Kraft seiner Gedanken überschätzt wird, so ist doch sein Einfluß auf seine Zeitgenossen und die nächsten Generationen zweifellos ganz mächtig gewesen. Die Anschauung, die Matthias Gesner, dann Friedrich der Große vom Altertum und seinem Werte für die Kultur und Geistesbildung haben, ist mit der Rollins übereinstimmend, nur freier, weil auch der letzte Rest einer beengenden religiösen Auffassung geschwunden ist.

In den von Perrault eröffneten Streit hat Rollin nie eingegriffen. Er war ein Sechziger, als er an die Abfassung des Hauptwerks seines Lebens, des Traité des études, ging. Die einzelnen Bände erschienen seit 1726. Der Kampf hatte längst seine Heftigkeit eingebüßt; die ersten leidenschaftlichen Rufer im Streit waren tot. Die Sache dominierte über die persönlichen Interessen. Perraults Name wird nirgend in dem Buche erwähnt; und doch fühlt man den Gegensatz der Anschauungen fast auf jeder Seite heraus, aus dem das Werk geboren ist. Guter Geschmack, das Stichwort der Neueren, und das klassische Altertum als Gegenstand der Verehrung bei den anderen: sie bilden das immer wiederkehrende Thema der Darlegungen Rollins. Mit jenen ist er darin in völliger Übereinstimmung, daß der gute Geschmack eine edle und wichtige Eigenschaft des gebildeten Menschen sei, die den Vorzug vor dem bloßen gelehrten Wissen verdiene und der Pflege bedürfe; aber er stellt nicht, wie diese, die Erzeugnisse des klassischen Altertums in Gegensatz dazu, sondern führt eine Verbindung zwischen beiden herbei, in welcher dieses als das geeignetste Mittel gerade für die Erzeugung des guten Geschmacks dienen soll.

Den Geschmack bilden, das ist so recht eigentlich der Zweck, den ich mir in meinem Werke vornehme; und Griechenland ist immer die Quelle des guten Geschmacks gewesen und wird es immer sein: hier haben wir Absicht und Inhalt seines Buchs in kürzester Form.

Findet aber Rollin die Befriedigung seines guten Geschmacks im klassischen Altertum, so muß seine Auffassung von dem, was unter dem bon goût zu verstehen, eine andere sein als die der Neueren, die an den modernen Erzeugnissen der Kunst und Literatur einen größeren Gefallen haben als an denen der Griechen und Römer. Und so ist es auch. In der Beurteilung dessen, was schön und gut und wahr ist, tritt er in den schärfsten Gegensatz zu den Anschauungen seiner Zeit.

Was schön, gut und wahr ist! Wir müssen uns klar mac
daß hier der bon goût nicht in dem bekannten ästhetischen S
zu verstehen ist. Er bedeutet vielmehr die Eigenschaft der
schen Klarheit, Einfachheit und Natürlichkeit, die der Schön
Wahrheit und Güte in gleicher Weise anhaftet. Diese Art
Geschmack ist ein feines, lebhaftes, genaues und präzises U
scheidungsvermögen für die ganze Schönheit, Wahrheit und Ri
keit der Gedanken und Ausdrücke einer Rede. Diese glück
Eigenschaft empfindet man besser, als man sie definiert; s
weniger die Wirkung des Genius als der Urteilsgabe; sie is
Resultat einer durch Studien vervollkommneten natürlichen
nunft. Sie fragt in allem die Natur um Rat, sie folgt ihr S
auf Schritt und ist ihr treuer Ausdruck. Die ersten Prinzipie
Geschmacks sind angeboren. Sonst wäre der gute Redne
Wirkung auf den einfachen Mann nicht gewiß; sonst erreg
Musik und die Malerei nicht so allgemeines Gefallen. Die
sprünglichen Anlagen eines guten Geschmacks können zu
erstickt werden; schlechte Erziehung, schlimme Sitten, die
schaft übler Vorurteile in einer Zeit und in einem Lande k
sie unterdrücken, aber nie auslöschen. Mit elementarer (
äußern sich jene unveränderlichen Ideen des Wahren, des Sc
und Guten, wenn nur die Geister da sind, die die verbo
Samen zum Leben zu wecken wissen.

Hier merken wir schon, worauf das hinaus soll, hier
wir die wahre Stimmung Rollins gegen sein Zeitalter. Eins
auch er — es war freilich ein Menschenalter früher gewes
er eben sein Amt als Professor der Beredsamkeit am Collège
antrat — die Herrlichkeit der modernen Zeit, die Größe der fr
schen Herrschaft, die einzige Weisheit Ludwigs XIV. in
schwenglicher Rede gepriesen und hatte seine Verschönerung
in Versailles und in Paris als einen Triumph über die Na
rühmt. Was eine solche Verherrlichung damals noch einige
möglich gemacht hatte: die imposante Erscheinung eines
lichen mächtigen Willens, das war nun dahin. Ein von Ma
beherrschter, lasterhafter Schwächling nahm den Thron ei
es blieb nur noch der widerliche Eindruck, daß man durch
lichen Glanz und Schein die innere Impotenz zu verhüllen
Von dieser im Grunde verfaulten Kultur, die der äußerste
satz guten Geschmacks in jeder Hinsicht ist, wendet sich
mit Abscheu und sittlicher Entrüstung ab. Er ist in gewisse

ı Vorläufer von Jean Jacques Rousseau. Nur verliert er nicht
e dieser alle Mäßigung und Besonnenheit; und noch macht er
ɔht den Kulturfortschritt überhaupt für die Verderbnis einer Gene-
tion verantwortlich. Aber er empfindet stark die Verkünstelung
.d Unnatur seiner Zeit, mit Schmerzen sieht er die Unwahrheit
r Gefühle, beobachtet er die gänzliche Verirrung des Geschmacks.
)er Geschmack für wahren Ruhm und wahre Größe geht unter uns
ɔhr und mehr verloren. Emporkömmlinge, die von ihrem plötzlichen
ücke trunken sind, und deren unsinnige Ausgaben ihren unermeß-
ɩhen Besitz nicht zu erschöpfen vermögen, gewöhnen uns daran,
chts mehr groß und achtungswert zu finden als den Reichtum.
les hallt von Lobeshymnen auf den Reichtum wieder. Gold und
lber machen den einzigen und hauptsächlichen Gegenstand der
ɔwunderung der Menschen, ihrer Wünsche, ihrer Mühen aus.
an betrachtet sie als das, was dem Leben Annehmlichkeit und
ıre verleiht, die Armut im Gegenteil als das, was Schmach und
nglück bringt". Der erste Teil des sechsten Buchs handelt „sur
goût de la solide gloire et de la véritable grandeur", und hier
ɔht er nun in einzelnen Paragraphen Lebensanschauungen und
ewohnheiten, Genüsse geistiger und materieller Art bis zu den
reuden der Tafel in seiner Zeit durch und prüft sie mit kritischem
licke auf die Ansprüche des bon goût.

Aber Rollin charakterisiert nicht nur sein „von Freuden und
uxus entnervtes Jahrhundert" und tadelt es mit strafenden Be-
ıerkungen, sondern er hält ihm auch das Ideal vor, dem es nach-
ıstreben, und zeigt ihm das Mittel, wodurch es dies Ziel erreichen
ann. „Die echte Größe, die der Stolz nicht nachmache, der der Auf-
'and nicht gleichkommen kann, wohnt im Grunde der persönlichen
igenschaften und im Adel der Empfindungen. Gut, liberal, wohl-
ätig, großherzig sein, kein Aufhebens weiter von den Reichtümern
achen, als nur zu dem Zwecke, sie auszuteilen, von den Würden
ur, um seinem Vaterlande zu dienen, von der Macht und dem An-
ɔhen, um das Laster unterdrücken und die Tugend zu Ehren bringen
ı können, wahrhaftig ein Ehrenmann sein, nicht es zu scheinen ver-
ıchen, die Armut mit Adel ertragen, den Schimpf und die Be-
idigung mit Geduld, seine Aufwallungen ersticken, einem Feinde,
ı dem man sich rächen könnte, jede Art guter Dienste leisten,
as öffentliche Wohl allen anderen vorziehen, ihm seine Güter,
ine Ruhe, sein Leben, seinen Ruf selbst, wenn es nötig ist, opfern
innen: das macht den großen Mann, der wahrhaftig Achtung ver-

dient.“ So stellt er die Einfachheit der Seele dem Glanze äußerer Ehren entgegen. Und dem Verschnörkelten, Künstlichen, Überladenen in Kunst, Dichtung und Rede setzt er die Natürlichkeit und ruhige Größe entgegen.

Diese Einfachheit und Natürlichkeit, das ewige Vorbild des guten Geschmacks findet nun Rollin im klassischen Altertum. „Die Gewohnheiten, die Sitten, die Gesetze der alten Völker haben sich geändert; sie sind unserem Charakter und unseren Gebräuchen oft entgegengesetzt; und die Kenntnis davon ist uns weniger notwendig. Die Taten sind unwiderbringlich dahin: die großen Ereignisse haben ihren Lauf gehabt und lassen keine ähnlichen mehr erwarten; die Revolutionen der Staaten und der Reiche haben vielleicht wenig Beziehung auf unsere gegenwärtige Lage und auf unsere Bedürfnisse und werden dadurch weniger interessant. Aber der gute Geschmack, der auf unveränderlichen Prinzipien begründet ist, ist derselbe für alle Zeiten, und dies ist der wichtigste Nutzen, den man für die jungen Leute aus der Lektüre der Alten ziehen muß ... Kurz von allem, was zur geistigen Kultur beitragen kann, ist dieser Teil der wesentlichste und der, den man allen anderen vorziehen muß“. Das ist also die wichtige neue Erkenntnis in Bezug auf die Bedeutung des klassischen Altertums für die geistige Kultur. Der bleibende Wert seiner Literatur und seiner Denkmäler liegt nicht in dem Stofflichen, nicht in dem Inhalte der Erkenntnis, die für alle Zeiten gültig wäre; aber dauernde Bedeutung hat es als Vorbild des guten Geschmacks, des guten Geschmackes in jenem weiten Sinne, wie wir es oben dargelegt, in ästhetischer, moralischer logischer Hinsicht.

Das moralische Moment überwiegt bei weitem. Die Tugenden der alten Griechen und Römer zu preisen, wird Rollin gar nicht müde. Aristides, Valerius Publicola, Menenius Agrippa, Cato, Cimon, Philopömen und wie die alten wirklichen oder sagenhaften Helden alle heißen, sind für ihn unsterbliche Vorbilder einer edlen Einfachheit und erhabenen Größe, die den Schein verachteten und nur für das Echte und Wahre Sinn hatten. Welch ein Kontrast der alten Geschichte gegen die elende Auffassung der Dinge in seiner Zeit! Wie nach einem entschwundenen Ideale blickt er sehnsüchtig in die graue Vorzeit zurück. Dort allein ist edle Einfalt, Schönheit, Wahrheit. Das sechste über die Geschichte handelnde Buch ist ein einziger Lobgesang auf die sittliche Größe des Griechen- und Römertums.

Aber auch ihre Dichter, Schriftsteller und ganz besonders ihre Redner sind die ewigen Urbilder der verschiedenen Künste der Darstellung. Der blühenden, glänzenden Beredsamkeit seiner Zeit stellt er Cicero entgegen, der alle Gattungen der Redekunst, alle verschiedenen Stilarten beherrschte: das Einfache, das Schmuckvolle, das Erhabene. Seine Briefe rühmt er als Muster des Briefstils. Wie spielen alle Vorzüge und Feinheiten der Kunst in dem schönen Briefe an seinen Bruder Quintus! Seine philosophischen und rhetorischen Abhandlungen sind Meisterwerke in ihrer Art, und die ersteren sind ein Beweis dafür, wie die subtilste und dornigste Materie elegant und reizvoll behandelt werden kann. Und nun die Griechen! Homer, ist er nicht im Kleinen und Großen gleich ausgezeichnet, verbindet er nicht wunderbare Erhabenheit mit bewunderungswürdiger Einfachheit? Gibt es größere Feinheit, Eleganz, schöneren Rythmus als im Stile Platos? Verdient nicht Demosthenes unter der Menge von Rednern, die mit ihm zugleich in Athen auftraten, mit Recht den Vorrang, ja, kann man ihn nicht die Regel der Beredsamkeit nennen? Und endlich, um nicht alle alten Historiker anführen zu müssen, Plutarch! Wie dürftig, klein und knabenhaft erscheint der moderne Stil im Vergleich mit jener edlen Einfalt und ruhigen Größe, die den Charakter aller guten Werke ausmachen und sich für alle Gegenstände, alle Zeiten und alle Lagen eignet!

In dieser naiven Verherrlichung des Altertums nach seiner sittlichen Seite, die durch eine tiefer greifende Forschung auf ein bescheidenes Maß zurückgeführt werden muß, liegt vor allem die geschichtliche Bedeutung Rollins. Diese moralisch-ästhetische Schätzung des klassischen Altertums beherrscht die letzte Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts bis zu Friedrich August Wolf hin. Lebensgefühl und Weltanschauung der besten Männer jenes Zeitalters erfahren dadurch kräftige Förderung.

Rollin gewährt aber noch von einer anderen Seite Interesse. Wir hatten schon bemerkt, daß er von seinem Werke alle Polemik ferngehalten und ihm einen zeitlosen Charakter aufgeprägt hat, daß sich aber doch die Strömungen und Kämpfe, aus dem es erwachsen, kenntlich machen. So verhält es sich auch mit der religiösen Bewegung seiner Zeit und ihrem Verhältnis zum Altertum. Wie der deutsche Pietismus ist auch der französische Mystizismus der Oratorianer, der Lamy, Quesnel und der Männer von Port Royal nicht von jeder Furcht vor dem Heidentum frei gewesen. Rollin besaß

eine tiefe, innerliche Frömmigkeit, er hatte auf der Sorbonne 3 Jahre (1680—1683) Theologie studiert und hatte auch die Tonsur angenommen; aber die erhabene Idee, die er vom Priestertum hatte, schreckte ihn, und er blieb einfacher Kleriker, trug die Robe und las immer sein Brevier, empfing aber nie die Priesterweihe. Das Jahr 1693 — Rollin war damals 32 Jahre — wurde für seine religiöse Entwicklung von großer Bedeutung. In dieser Zeit empfing er die ersten tiefen Eindrücke von dem Jansenismus. Man kann sich nur noch schwer vorstellen, mit welcher Kraft der hohe asketische Ernst, die rigorose moralische Anschauung der ersten Männer von Port Royal, von Arnauld, Nicole noch in spätere Generationen hinein nachgewirkt hat; Pascal hatte sich dem Ernste dieser großen, freien, gebildeten Priester gebeugt; und sein jüngerer Zeitgenosse, der bedeutende Duquet hatte sich ihnen ergeben. Von ihm wurde Rollin wieder dieser religiösen Richtung gewonnen; und er hat ihr mit ganzer Seele angehangen; er ist dafür zum Märtyrer geworden. In dem sich gegen Quesnel erhebenden Kampfe hat er lebhaft für diesen Partei ergriffen; und als die Bulle Unigenitus 1713 gegen den Jansenismus erschien, ist er einer ihrer eifrigsten Gegner gewesen und hat an ein künftiges Konzil appelliert. Äußere Ehre und Stellung — er war Rektor der Universität in Paris — hat er seiner Überzeugung geopfert: Beweis genug für den tiefen Ernst des Glaubens, der Rollin beseelte.

Wie vereinigt er nun mit dieser innerlichen Frömmigkeit seine Begeisterung für die moralischen Eigenschaften des Altertums? Der deutsche Pietismus hatte, soweit er demselben überhaupt noch seine Aufmerksamkeit schenkte, von dem Geist seiner Schriftsteller absehen gelernt und beachtete nur noch die Form. Rollins Verherrlichung aber galt ja ebenso der sittlichen Größe wie der Vollendung der künstlerischen Form. Wie war also damit der Glaube an die einzigartige göttliche Offenbarung der heiligen Schrift und der Kirche in Übereinstimmung zu bringen? Seit den Tagen der ersten Apologeten, eines Justin und Origines, war diese Frage nicht so brennend gewesen. Die Renaissance und der Humanismus hatten keine Beziehung mehr zur Kirche und kaum noch zum Christentum gehabt und vor allem an den Erzeugnissen des klassischen Altertums die schöne Form bewundert. Die Reformatoren dagegen hatten, abgesehen von Zwingli, die Moral des Altertums ziemlich abschätzig beurteilt. Den sittlichen und geistigen Inhalt der Antike hatten neben der absoluten Offenbarung des Christen-

tums bisher nur die Apologeten mit bewußter Begründung zu behaupten gesucht. Daß Rollins Voraussetzungen ähnlicher Art sind, zeigt sich auch in seiner Beweisführung, die immerwährend an die Apologeten des ersten christlichen Jahrhunderts erinnert und hie und da selbst ihre Autorität in Anspruch nimmt. Dieselbe Ansicht von den göttlichen Wahrheitsfunken im Heidentum, derselbe gezwungene Versuch, Spuren christlicher Lehren, der Erbsünde, der Unsterblichkeit der Seele in ihren Schriftdenkmälern nachzuweisen. Und wenn er Anweisungen geben will, in welcher Weise die heidnischen Schriftsteller für den Jugendunterricht in christlichem Geiste nutzbar zu machen sind, so weiß er nichts Besseres zu tun, als die Lehren des heiligen Basilius in seinem häufig wiederholten Aufsatze anzuführen. „Da ist", ruft er aus, „unsere Regel und unser Muster. Da ist das Mittel, die Lektüre der Dichter zu heiligen".

Es war nicht die freieste und größte Auffassung, die Rollin vom Altertum hatte; aber in einer Zeit, wo es dem modernen Empfinden nichts mehr geben zu können schien und von einer zwar vertieften, aber dogmatisch eingeengten und weltabgewandten Frömmigkeit seines geistigen Wertes völlig beraubt zu werden Gefahr lief, hat er mit Glück seine allgemein menschliche Bedeutung beleuchtet, in beredter Sprache, mit tiefer Sachkenntnis, Einsicht und Hingebung seinen unermeßlichen Nutzen für die Jugendbildung zum Ausdruck gebracht und gerade dadurch einer höheren Auffassung von Geschichte, Menschheit und Religion sowohl wie vom Werte des Altertums selbst vorgearbeitet.

In diesem Punkte ist sein Verdienst unbestritten; aber wenn nun Villemain sagt, daß man keinen besseren Traité des études schaffen wird, als ihn Rollin gemacht, daß man auf dem Gebiete der pädagogischen Methodik keinen Schritt seitdem vorwärts getan hat, so ist das eine von jenen rhetorischen Hyperbeln, an denen der geistvolle Schriftsteller so reich ist. Schon Compayré und Ferté, die mir aber im übrigen das Wesentliche in der historischen Bedeutung Rollins nicht kräftig genug herausheben, haben mit Recht gegen die Übertreibung Villemains Einspruch erhoben. Rollin selbst wäre weit entfernt gewesen, ein solches Maß des Lobes für sich in Anspruch zu nehmen.

Er hat sein Werk immer nur als eine schriftliche Ausführung der an der Universität üblichen Lehrweise betrachtet. „Meine Absicht in diesem Werke", sagt er im Traité des études, „ist nicht,

einen neuen Studienplan zu geben, noch neue Regeln
neue Methode für den Jugendunterricht aufzustellen, s
festzulegen, was über diesen Gegenstand an der Pari
sität beobachtet wird, was ich dort von meinen Lehrern
üben sehen und was ich selbst dort, ihren Spuren folger
habe." Was er Besonderes hinzugefügt habe, besch
„sur la nécessité d'apprendre la langue française pa
et de donner plus de temps à l'histoire". Es liegt in
das tiefe Gefühl der Dankbarkeit gegen die Universit
sonders gegen seinen Lehrer Hersan, für den er eine
ehrung gehegt und dem er nachgerühmt hat, daß nie
Talent gehabt habe, auf die schönen Stellen der Kla
merksam zu machen und die jungen Leute anzuspo
doch hat auch der Lehrbetrieb an der Universität den
seines Werkes tatsächlich bestimmt. Er behandelt n
schränkte Zahl der Lehrgegenstände, die dort von jeher
richt zu Grunde gelegt wurden. Grammatik, Poesie
Geschichte, Philosophie bilden in seinem Werke noch
Umfang des Wissens. Die modernen realistischen B
scheinen ihn gar nicht berührt zu haben. Über Math
Naturwissenschaften verliert er kein Wort. Sein Inte
Sprachen und Geschichte, d. h. den grundlegenden Dis
alten Universität beschlossen.

Ebenso wenig existieren für ihn die Fragen, ob
Vorbildung für alle Ansprüche einer neueren Zeit ausr
ob nicht auch die bürgerlichen Berufe zu berücksichti
wiewohl doch auch in Frankreich dies Thema von Fl
angeschlagen war, und wie es mit der Volkserziebung zu
Gerade noch, daß er der auch von Fénelon erörterten
ziehung einen breiteren Abschnitt gewidmet hat.

Es handelt sich für Rollin nur um die gelehrte
Da hat er die Erfahrungen der Männer von Port Roya
torianer, der reformierten Humanisten von Saumur und
vor allem seines geschätzten Lehrers Hersan für die
fruchtbar gemacht. Er hat auf eifrige methodische
Muttersprache gedrungen. Wie er die Beschäftigung
klassischen Altertum seinem Geiste nach wieder in den
der Jugendstudien gerückt, haben wir oben angedeut
dabei gefordert, daß sich diese Kenntnis auf die Or
Schriftsteller stütze. Für das römische Altertum bedu

jener Zeit keines Hinweises. Wohl aber für das Griechische, mit dem man sich durch Übersetzungen, nämlich lateinische bekannt zu machen vorzog. Er sucht schon ausführlich zu zeigen, daß eine Übersetzung das Original nicht zu ersetzen vermag. „Findet man nicht immer eine große Zahl der schönsten Gedanken abgeschwächt, verstümmelt, verunstaltet? Solche der Seele und des Lebens beraubten Copien ähneln den Originalen nicht mehr als ein fleischloses Skelett einem lebendigen Körper". Und nun folgen eine Menge von Beispielen, welche die Aussage beweisen sollen. So hat er die Erlernung des Griechischen für nötig erklärt, aber nicht etwa, um es wie das Lateinische sprechen und schreiben zu können, sondern so weit es für das Verständnis der Schriftsteller erforderlich ist. Endlich hat er der Geschichte, freilich nur der alten eine Stellung im Unterricht gegeben, die sie bis dahin nicht eingenommen hatte.

Auch für die Darlegung seiner Methode gilt es, daß Rollin nichts sonderlich Neues zu Tage gefördert hat. Vergleicht man sein Buch freilich mit dem des Jesuitenpaters Jouvency: De ratione discendi et docendi (1711), wo noch die alte jesuitische Technik der Versifikation und Rhetorik abgehandelt wird, so bezeichnet es einen großen Fortschritt; aber hinter der gleichzeitigen deutschen Methodik, wie wir sie schon von Weise, Francke, Hübner, Lange geübt sahen, bleibt die seinige erheblich zurück.

Einzelne gute Beobachtungen und Bemerkungen sind nicht ausgeschlossen. Auch er schreibt schon vor, daß die Geographie mit Hilfe der Karte gelehrt werde, am besten in Form einer Reise von einem Orte zu einem anderen, wobei amüsante Einzelheiten, Bemerkungen und Erzählungen von Land und Leuten einzuflechten sind. In der Jugend soll das Lernen mehr „un divertissement qu'une étude" sein. Wenig und gründlich wissen. Das gedächtnismäßige Lernen ist durch Urteil und Verständnis zu unterstützen. Der Lehrer muß viel können, aber der Jugend das Einfachste bieten. Beispiele wirken besser als Regeln und Vorschriften. Das sind alles gute und richtige Grundsätze, aber sie stehen vereinzelt.

Das Meiste aber ist den Alten entnommen. Was Rollin über den Nutzen der Geschichte sagt, ist nur eine Umschreibung von Gedanken Ciceros; ebenso stützen sich seine Vorschriften über den rhetorischen Unterricht fast nur auf diesen, auf Quintilian und den Dialog über den Redner. „Die beste Art, die Rhetorik zu erlernen", sagt er im ersten Kapitel des davon handelnden Abschnitts, „würde

die sein, daß man aus den Quellen, d. h. aus Aristoteles, Dionysius von Halikarnaß, Longin, Cicero und Quintilian schöpfte. Da aber die Lektüre dieser Schriftsteller, besonders der Griechen weit über den Horizont der Schüler, so wie man sie jetzt in der rhetorischen Klasse erhält, hinausgeht, müssen sich die Lehrer darauf beschränken, sich selbst die großen Meister der Beredsamkeit zum besonderen Studium zu nehmen und den Schülern die darin befindlichen festen Prinzipien mit lebhaftem Vortrage zu entwickeln und ihnen die schönsten Stellen aus Cicero und Quintilian anzuzeigen[1]. Die umfangreichen Bücher über Rhetorik, das vierte und fünfte, die von den vier Bänden des Werks allein einen ausfüllen, enthalten nicht etwa bloß Vorschriften über die Art des rhetorischen Unterrichts, sondern eine ganze Theorie der Redekunst. Und die ist nur eine Reproduktion von Quintilian und Cicero. Eigene Gedanken Rollins sind kaum darin. Die eigene Arbeit bezieht sich abgesehen von der Paraphrase auf die Zusammenstellung der Beispiele, wobei auch die neueren französischen Redekünstler, die Bossuet, Fléchier, Massillon zur Sprache kommen. Seit den Tagen der Renaissance hat Quintilian nicht wieder solch ein Leben gewonnen. Er verdrängte jetzt die besonders bei den Jesuiten beliebten Progymnasmata des Aphthonius. Gewiß, ein Fortschritt war zu beobachten, nicht daß Quintilian an die Stelle von Aphthonius trat, aber das Schema, die Lehren und die Regeln bekamen wenigstens durch Beispiele Fleisch und Blut. Stücke aus alten und modernen Rednern wurden auf die angeführten Regeln hin gemustert und analysiert. Es war eine richtige Einsicht, wenn Rollin meinte: „Man könne die Zahl der verschiedenen Redeteile, der Tropen und Figuren kennen, ihre Definitionen sehr genau wissen und braucht deswegen doch nicht in der Komposition geschickt zu sein. Das ist nützlich und bis zu einem gewissen Punkte notwendig, aber es genügt nicht". Aber auch er hat die Theorie noch überschätzt, ihr einen breiten Platz eingeräumt und hat sie in sklavischer Abhängigkeit von den alten Redekünstlern und Lehrmeistern der Rhetorik reproduziert.

Auf dem Gebiet der Didaktik liegen also Rollins Verdienste nicht; aber indem er dem klassischen Altertum im Bildungsleben und Unterrichtswesen eine bedeutende Stellung wieder eroberte, hat er auf die unmittelbar folgende Zeit tief eingewirkt. In Deutschland fanden diese Bestrebungen eine ganz selbständige Vertretung durch Johann Matthias Gesner.

Drittes Kapitel.

Die Befreiung der klassischen Studien von der Theologie und die Begründung der moralisch-ästhetischen Auffassung des Altertums durch Matthias Gesner.

1.

Gesners Lebensereignisse sind zu lehrreich, als daß sie in einer Geschichte des Bildungswesens keinen Platz finden sollten.

Wie Winckelmann und Heyne hat sich auch Johann Matthias Gesner aus tiefstem Elende herausgearbeitet. Frühzeitig starb ihm sein Vater, ein evangelischer Pfarrer im Städtchen Roth bei Nürnberg, wo Gesner 1691 geboren war. Auf der Lateinschule zu Ansbach zog er in seinem grauen Mäntelchen mit dem Kurrendechor durch die Straßen, jener Armengilde unter den Schülern, die sich durch Betteln und Singen das Dasein zu fristen suchten. Aber über die drückende Armut half ein angeborener Frohsinn und jugendlicher Mutwille hinweg. Und dann hatte er das Glück wie Hübner, Hecker, Winckelmann, einen Jugendlehrer zu finden, der das Naturell und die Begabung seines Zöglings erkannte und sich mit liebevollem Verständnis seiner annahm und ihn förderte. Solche schönen, rührenden Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler, wie wir sie in den erwähnten Fällen beobachten, sind freilich nur in Zeiten möglich, wo die Persönlichkeit des Lehrers noch nicht durch hundertfache Vorschriften und durch Aufsichtsorgane auf Schritt und Tritt beschränkt und überwacht wird, wo dem Lehrer die Person des Zöglings noch alles ist, nicht aber von außen ihm aufgedrängte Pensen und Ziele, wo er der hervorragenden Begabung der einzelnen und nicht dem Zurechtstutzen der großen stumpfen Masse seine Aufmerksamkeit und Liebe widmen kann. Wie wundervoll mutet es uns an, wenn wir Hecker noch in späten Tagen mit seinem alten Lehrer Zopf in Essen in herzlichem Verkehr sehen, wenn Winckelmann auf der Höhe seines Ruhms noch des Freundes seiner Jugend, des Schulmeisters in Stendal, gedenkt.

Auch für Gesner wurden die Beziehungen zu seinem Lehrer Köhler so innige, daß sich aus ihnen eine Freundschaft fürs Leben entwickelte. Stets ist sich der geistig weit bedeutendere Schüler der Anregung bewußt geblieben, die er seinem Jugenderzieher ver-

dankte, und als dieser gestorben war, hat er ihm ein schönes Denkmal seiner Zuneigung in einer tief empfundenen Nachschrift gesetzt, die ein ebenso sprechender Beweis für das pietätvolle Gemüt Gesners wie für die eindrucksvolle Persönlichkeit Köhlers ist. Mit welcher Freude und Anerkennung verweilt er bei der Erinnerung an die Unterrichtsstunden seines Lehrers! Wie er das jugendliche Feuer des Lerneifers anzufachen, in die rechten Bahnen zu lenken, zu zügeln wußte! Gern erzählte Gesner später seinem Freunde Ernesti, mit welcher Freiheit sein Lehrer jede Individualität gewähren ließ. Ihn selbst regte Köhler zum eingehenden Studium des Griechischen, der semitischen Dialekte und mehrerer modernen Sprachen, des Italienischen, Französischen, Englischen an. Hier schon auf der Schule zeigte sich die starke sprachliche Begabung Gesners, und hier schon legte er den Grund zu der reichen Sprachenkenntnis, die ihm später die eindringende Bekanntschaft mit antiker und moderner Literatur ermöglichen sollte. Wenn Köhler mit den Mitschülern die Elemente behandelte, saß Gesner in der Lehrstunde über seinem Herodian, exzerpierte ihn und machte sich Bemerkungen auf Zettelchen; und der Lehrer ließ den begabten Jungen, erfreut über solchen Selbsttrieb, ruhig gewähren. „Durch Gelehrsamkeit, Disziplin und Beispiel leuchtete mir Köhler so voran, daß ich seinem Vorbilde in meinen Schulstellungen, bei der Abfassung meiner Institutionen, der Schulordnung für die Thomasschule in Leipzig und endlich der Braunschweig-Lüneburgischen Lande folgte, mir meinen Lehrer vor Augen hielt, seine Art der Unterweisung und seine Ziele zum Maßstabe nahm“.

Und wahrlich, Köhler verdiente diese unbegrenzte Hochachtung und Verehrung. Er wußte die Schläfrigen und Trägen aufzurütteln, indem er nicht im alten Schlendrian jeden sein aufgegebenes Pensum der Reihe nach herleiern ließ, sondern in kurzen Fragen außer der Reihe bald diesen, bald jenen aufstöberte, den Nachlässigen nicht durch Schläge, sondern durch ein ernstes oder scherzhaftes Wort je nach Charakter und Gelegenheit zu beschämen und zu strafen wußte, bei der Besprechung aufgegebener häuslicher schriftlicher Arbeiten alle zur Korrektur der Fehler heranzog und sie selbst das Richtige zu finden zwang. Warf er eine Frage aus der Philosophie, Mathematik, Theologie auf, so pflegte er sich nicht lange vergeblich bei den Denkfaulen aufzuhalten. Wink und Finger des zwischen den Bänken herumwandelnden Lehrers bezeichneten

schnell diesen und jenen zur Beantwortung der Frage, und im Nu stand das Problem inmitten der Gesamtheit, das Nachdenken aller anregend. Keiner wird heute mehr diese Art als die allemal mustergültige bezeichnen wollen, aber doch enthält sie, was das einfache Geheimnis jedes Unterrichtserfolgs bei jugendlichen Gemütern ist: lebendiges gemeinsames Zusammenwirken von Lehrer und Schüler, jener erfüllt und begeistert von seinem Stoff. Ein glühender Hauch ging durch die Klasse, wenn Köhler unterrichtete. Rote Wangen, leuchtende Augen!

Leider haben wir nicht viel solcher Schilderungen wie die vorliegende, in der uns ein Meister der Pädagogik in eine Schulstube seiner Zeit einführt. Welches lebhafte Interesse für die Fragen der Erziehung, welchen aufgeschlossenen Sinn für alle kleinen hier in Betracht kommenden Züge bekundet es, wenn noch dem 53jährigen Professor in Göttingen die geringsten Details bei seinem Jugendunterrichte vor seiner Seele standen!

Gesner war 19 Jahr alt, als er die ihm lieb gewordene Stätte seiner Jugendbildung verließ und nach Jena wanderte, um sich dort unter der Führung des berühmten Hebraisten Danz und des mehrfach genannten Buddeus, der pietistische Frömmigkeit mit Wolffscher Philosophie verband, philosophischen, theologischen und sprachlichen Studien zu widmen. Zu dem letztern trat er in ein herzliches Verhältnis, und der sonst so verschlossene und würdevolle Mann wurde leutselig und beredt, wenn er mit dem lernbegierigen Schüler in seinem Garten umherwandelte und durch dessen verständige Frage zu lebhaftem Gespräche angeregt wurde. Bei diesen peripatetischen Unterhaltungen entstand auch der Plan und Entwurf zu dem ersten größeren Werke Gesners, den Institutiones rei scholasticae (1715).

Johann Franz Buddeus hat sich etwa gleichzeitig mit Francke mit dem Plane getragen, an der Universität Jena ein Institut zu schaffen, welches den Lehrer der Lateinschule für seinen Beruf vorbereiten und besonders in den humanistischen Wissenschaften eine Anleitung erteilen sollte. „Ich glaube nicht zu irren“, sagt er, „wenn ich behaupte, daß man an den Universitäten die Hauptquelle des Übels (nämlich der schlechten Lehrer) suchen müsse. Da werden fast nur solche Wissenschaften gelehrt, die der Mann später im geistlichen oder politischen Berufe braucht; die anderen werden vernachlässigt oder nicht genügend geschätzt. Sucht man daher Männer, welche zur Unterweisung und Erziehung der Jugend

geeignet sein könnten, so findet man wohl solche, die zu allem andern passen, in den Wissenschaften und Künsten aber, in denen sie sich auszeichnen sollten, Fremdlinge sind. Und die aus solchem Unterricht hervorgehen, sind den Lehrern ähnlich. Auf die Universitäten entlassen, gehen sie dann denselben Weg. So geht die Verderbnis immer im Kreise weiter von den Schulen auf die Akademien, von hier wieder auf die Schulen".

Buddeus' Plan, ein Institut in Jena zu gründen, kam nicht zur Ausführung, weil Gesner, auf dessen tätigen Beistand er dabei gerechnet hatte, im Jahre 1715 als Konrektor an das Gymnasium in Weimar berufen wurde. Hier machte er die Bekanntschaft des gebildeten Marschalls von Greif, der am Hofe des Herzogs die erste Stelle bekleidete, und genoß den beständigen Umgang dieses Mannes.

Nach einem vorübergehenden einjährigen Aufenthalte in Ansbach, dem „Neste seiner Kindheit", wie sich Ernesti ausdrückt, wurde Gesner 1730 auf die Empfehlung des Historikers Bünau zur Leitung der Thomasschule in Leipzig berufen. Schon einige Jahre vorher hatten bedeutendere Männer der Stadt, Mencke und Maskow, die sich zu einer literarischen Gesellschaft zusammengetan hatten, bei einem vorübergehenden Aufenthalte Gesners in Leipzig Gelegenheit gehabt, in einer solchen Zusammenkunft den Geist, die ohne jede doktrinäre Prätension auftretende Gelehrsamkeit und den feinen weltmännischen Takt dieses Mannes zu bewundern.

Mit Freuden griff man jetzt zu, um dem schon durch wissenschaftliche Leistungen ausgezeichneten Gelehrten — gleich seine erste Arbeit über die unter Lucians Namen überlieferte Schrift „Philopatris" hatte großen Eindruck gemacht — für die Schule zu gewinnen. Es tat not, daß frisches Leben in die Thomana einzog. Jakob Thomasius, der Vater des bekannten Christian, und sein Nachfolger, der ältere Ernesti, hatten die Schule in das Fahrwasser jener ängstlichen pietistischen Strömung gebracht, welche, die Berührung der jugendlichen Gemüter mit den heidnischen Autoren fürchtend, diese nach und nach aus dem Unterrichte hinausgedrängt hatten. So schwer lastete der Druck dieser schönheitsscheuen, weltabgewandten-Gesinnung auf der Schule, daß selbst Gesner noch einen Augenblick schwankte, ob er es nicht wesentlich bei der alten Tonart bewenden lassen sollte. „Endlich aber", erzählt er in seiner Isagoge, „waren für mich doch die Gründe ausschlaggebend, welche für die Einführung der alten Klassiker sprachen

Denn wenn nichts weiter getrieben wird, als was gerade noch notwendig ist, so wird man nicht einmal zu dem gelangen, was grade noch notwendig ist und auch von dem sich abkehren.“ Nun legte er dem klassischen Unterrichte seine Chrestomathien zu grunde, und bald entfaltete sich, zumal seit 1732 auch noch der jugendliche 25jährige Johann Ernesti hinzugekommen war, die „Lust am Altertum“ in ungeahnter Weise. Was war das für eine große Zeit für die Thomana! Neben den schon genannten der große Sebastian Bach als Kantor und Gesanglehrer, Gesner eng befreundet, ferner der Mathematiker Heinrich Winkler, später eine Zierde der Leipziger Universität!

Die arg darnieder liegende Disziplin der Anstalt stellte Gesner her, indem er 1733 eine eingehende Ordnung für das Verhalten der Schüler entwarf. Der Thomasschule stand unter seiner Leitung eine blühende Zukunft bevor. Sie überflügelte die alten Fürstenschulen und schien berufen, unter den Gymnasien Sachsens die Führung zn übernehmen. Aber Hemmnisse verschiedener Art verkürzten den Aufenthalt Gesners in Leipzig. Mit Neid sahen die Universitätsprofessoren den wachsenden Ruhm des Mannes und verwehrten ihm den Eintritt in ihre Mitte, wie uns sein getreuer Schüler Niclas erzählt. Das Klima der feuchten Stadt schien seine Gesundheit zu bedrohen. So schied er nicht ungern von dem Orte seiner Wirksamkeit, als der Ruf an ihn erging, der neubegründeten Universität Göttingen seine Kraft und Begabung zu widmen.

2.

Es ist hier nicht unsere Aufgabe, Gesners Verdienste um die lateinische Lexikographie, um die Textkritik römischer und griechischer Schriftsteller und um deren säuberliche Herausgabe im einzelnen hervorzuheben. Sein Vorbild in der wissenschaftlichen Behandlung der Texte war der Begründer der holländischen Latinistenschule Johann Friedrich Gronovius, der ein geborener Hamburger wie mancher andere begabte Deutsche des 17. Jahrhunderts — ich erinnere nur noch an Grävius und später noch Ruhnken — den unfruchtbaren Boden Deutschlands verlassen und das Land der klassischen Philologie zu seinem dauernden Wohnsitz erkoren hatte. Von dem Augenblicke an, da sein literarisches Verständnis erwacht war, hatte sich ihm Gesner mit Bewunderung hingegeben und dessen Beurteilung über die Bedeutung der klassischen Schriftsteller ganz zu der seinigen gemacht: daß es darauf ankomme, in

den geistigen Gehalt der Werke einzudringen, nicht aber die Accente und Punkte, die Buchstaben und Silben zu zählen. Eckstein, der vorzügliche Kenner der Schriften Gesners, sagt von seiner Methode in der Behandlung der Schriftsteller, „daß er bei der Kritik zaghaft, höchstens mit nachbessernder Hand verfährt, daß aber seine Methode in lichtvollen und verständigen Einleitungen, in der geschmackvollen und klaren Entwicklung der Gedanken und in dem feinen Geschmack des nicht gerade tiefen, um Sprache und Metrik sich wenig kümmernden, aber die dichterischen Schönheiten kurz andeutenden Kommentars sich immer mehr entfaltet und in Claudian einen Abschluß gefunden hat".

Gehen wir nun auf die wichtige uns vor allem interessierende Frage ein, welche Bedeutung Gesner dem klassischen Altertum für die deutsche Kultur zugemessen, so müssen wir zunächst feststellen, daß auch er wesentlich die Römer im Sinne hat. Ich weiß, er hat durch seine Chrestomathie das Studium des klassischen Griechisch in die Schulen eingeführt, er hat seinen Lieblingsschriftsteller Lucian, mit dem er debutierte, ins Lateinische übersetzt und mit ausgezeichneten Bemerkungen versehen, Demosthenes Hippokrates und die Orphica teilweise herausgegeben. Noch mehr, Gesner hat eine echte, wahre Begeisterung für die griechische Literatur gehabt und deren grundlegende Bedeutung für die europäische Kultur in Worten gepriesen wie niemand vor ihm in Deutschland. Aus den Griechen haben die Lateiner ihre meiste Weisheit und Gelehrsamkeit hergeholt; die griechische Sprache ist die Quelle fast aller Wissenschaften, denen die Zeit einen Wert beimißt. Er hat sein Gemüt an der von Sokrates und Plato gepriesenen sittlichen Schönheit erwärmt. „Sokrates brachte seine Lebenszeit größtenteils mit dem Lobe der Tugend zu. Diese Schönheit hatte er beständig in dem Munde; diese Schönheit machte ihn selbst ungeachtet seiner gar nicht vorteilhaften Leibesgestalt liebenswürdig und in der Tat beliebt".

Aber trotz alledem ist es auch für ihn das römische Altertum, das sein Hauptinteresse in Anspruch nimmt. Ihm hat er ganz besonders seine hervorragende wissenschaftliche Tätigkeit gewidmet. Quintilian, Plinius, Horaz, Claudian haben seine Bearbeitung erfahren. Seine Lebensarbeit ist der Thesaurus Latinitatis, ein Werk, das allein genügt, „die Unsterblichkeit seines Namens und seinen dauernden Ruhm zu begründen". Und wenn er von der bildenden Kunst des Altertums sprach, so hat er dabei an das römische gedacht.

Das nun bezeichnet seine neue, eigenartige Stellung zur lateinichen Literatur, daß er in ihr nicht mehr bloß ein Mittel zu einem hr ganz fremden Zwecke sieht, daß sie nicht nur dem Schreibennd Redenlernen, nicht der Erwerbung positiver Kenntnisse dient, ondern daß die Beschäftigung mit ihr abgesehen von allen Nebenwecken einen ganz selbständigen Reiz und Genuß gewährt. Von er äußeren technischen Form, die im besten Falle der früheren eit das allein Interessante gewesen war, geht er auf den Inhalt urück. Nicht auf den Inhalt, sofern er das antiquarische und rchäologische Interesse befriedigt, sondern auf den Sinn, den eist des Schriftstellers. Das „genium capere" wird ihm zur Iauptsache. Das Altertum gewinnt für ihn Selbstwert. Die ästhetische etrachtungsweise tritt an die Stelle der gelehrten Ausnützung und hiliströs beschränkten moralischen Beurteilung, welche bis dahin berwiegend in Geltung gewesen war. „Hier ist sonderlich Gelegeneit (bei der Lektüre Cäsars und der Briefe Ciceros), das alte Rom ach seiner Herrlichkeit und die größten Personen nach ihren ugenden und Lastern kennen zu lernen." „Wer ihre Schriften iest und versteht, der genießt des Umgangs der größten und edelten Seelen, die jemals gewesen." „Was könnte fruchtbringender ein, als den zarten Kindergemütern außer den heiligen Büchern ler Religion auch die Schriften der größten Männer aller Zeiten, iceros, Cäsars und der andern frühzeitig in die Hände zu geben?" Und man höre seine begeisterte Lobpreisung Ciceros, des Mannes, ler unter den wenigen Großen jeder Zeit der hervorragendste sein würde! Eiserner Fleiß und unerschütterliche Mannestüchtigkeit rugen den Ahnenlosen, dem kein Reichtum, keine Protektion half, rein durch die Kraft seines Genies zur höchsten Ehrenstelle im Staate empor. Er ward der Konsul des römischen Volkes, das len Erdkreis mit seiner Herrschaft umspannte. Er hat in diesem Amte so gewaltet, daß er von allen Mitbürgern, selbst von solchen, die ihm mißgünstig gesinnt waren, Vater des Vaterlandes genannt wurde, daß bei seiner eidlichen Versicherung, er habe den Staat gerettet, die ganze Volksversammlung in lautes Beifallsgeschrei ausbrach. Keinem Manne seiner eigenen, keinem Könige irgend einer Zeit hätte er zu weichen brauchen. Solche Töne hatte Rollin angeschlagen, aber in Deutschland hatte seit den Tagen des Humanismus niemand mehr in ähnlicher Weise vom Altertum geredet. Eine geheime Sympathie knüpfte die Fäden zwischen Gesner und der römischen Antike. Das Gefühl für Größe, Herrlichkeit, Vater-

landsliebe fand in den stolzen, aufrechten, patriotischen Männern des alten Roms Kräftigung und Antrieb. Es war noch nicht jene Stimmung, die in dem klassischen Altertum, dann besonders im griechischen, das Ideal der Humanität, der vollendeten harmonischen Ausgestaltung des menschlichen Wesens erblickte, welche in ihm die leibhaftige Offenbarung aller ethisch-ästhetischen Kultur finden zu müssen vermeinte. Noch zog Winckelmann, als Gesner die eben angeführte Charakteristik Ciceros schrieb (1735), als Präfekt des Kurrendechors durch die Straßen von Stendal, und Lessing war eben vom Maler Haberkorn als fünfjähriger Knabe mit dem bekannten „großen, großen Haufen Bücher“ verewigt worden.

Aber neben der selbständigen Bedeutung des Altertums versäumt doch auch Gesner nicht den Nutzen anzuführen, den die Beschäftigung mit den römischen Schriftstellern bringt. An den Alten lernt man reden. Das ist so wahr, sagt er in den Institutionen, daß dies allein ein Grund sein müßte, die Alten in den Schulen zu pflegen. Aber er sieht die Pflege der Beredsamkeit nicht bloß in der äußerlichen Imitation von Wörtern, Redewendungen und Ausdrucksweisen des Schriftstellers. Auch Weise hatte schon zu einer tieferen Auffassung anzuleiten versucht. Die Rede- und Schreibkunst kann nur im Zusammenhange mit der Ausbildung des Denkens befördert werden. Reden und Denken kann sich Gesner gar nicht getrennt vorstellen. Er hat darüber für seine Zeit sehr bemerkenswerte Äußerungen in einer Rede getan, die er am Stiftungstage der deutschen Gesellschaft in Göttingen 1749 gehalten hat.

Er macht darin seiner Zeit den allgemeinen Vorwurf, daß sie in der Auffassung der menschlichen Natur zu mechanisch zu Werke gehe, ihre Einheit aufgebe und durch ihre analytische Methode der Betrachtung viel Irrsal herbeiführe. „Vielleicht würden einige Streitfragen mit weniger Heftigkeit, mit weniger gehässigen Folgerungen geführt worden sein, wenn man nicht Verstand und Willen, Leib und Seele, Geist und Natur und andere vom Urheber unzertrennlich verbundene Dinge auch in ihren Wirkungen und Handlungen als wirklich getrennte und ganz abgesonderte Wesen sich vorgestellt hätte. Wie hätte man sonst so heftig streiten können, ob die Besserung des Menschen vom Verstande oder von dem Willen anfange!“ Eine ähnliche heillose Trennung findet nun auch zwischen Sprache und Denken statt; und es ist ein arger Irrtum, wenn sich jemand für gelehrt hält, der alle Worte seiner Mutter-

sprache in einer fremden auszudrücken weiß, „ohne die rechten Begriffe davon, sofern sie einzeln oder verbunden sind, zu haben". Aber als eine Unverschämtheit nun gar — der scharfe Ausdruck zeigt, wie sich die Gesnersche Auffassung zu wehren hatte — muß man es bezeichnen, „wenn man diejenigen lächerlich und verächtlich machen wollte, welche sich bemühen, durch eine genaue und tiefe Einsicht der Sprachen teils die Gedanken großer Schriftsteller vollkommen, nach allen ihren Absichten, Verhältnissen und Bestimmungen und der daher entstehenden Schönheit und Vollkommenheit zu begreifen, teils ihre eigene Art zu denken und die Gedanken vorzutragen nach jenen großen Mustern einzurichten suchen und dadurch ihrem Vortrag so viele Klarheit, Schönheit und Nachdruck zu geben trachten, als denselben verständlich, annehmbar und rührend zu machen erfordert wird." Die ausgesprochene oder schriftlich verfaßte Rede ist in gewissem Sinne die Seele des Menschen selbst. Das letzte Ziel also müsse sein, „ungezwungen und richtig vor allen Dingen zu denken und so denn auch also zu schreiben".

Da ist von jener äußerlichen Imitation, die sich um den Inhalt der Schriftsteller nicht kümmerte, keine Rede mehr. Die wahre Redekunst kann nur im Zusammenhang mit der Erfassung des geistigen Gehalts des Schriftstellers gepflegt werden. Von der Schönheit der äußeren Form steigt man zur höheren Auffassung der geistigen, in der inneren Verbindung der Gedanken liegenden Schönheit empor, die auch ohnedies den entsprechenden Ausdruck findet. Es ist hier auf dem Gebiete der Sprache ein ähnlicher Vorgang der Vertiefung und Verinnerlichung zu beobachten, wie er sich auf dem sittlichen gleichzeitig vollzog: jenes geläuterte Bestreben nach natürlicher Übereinstimmung zwischen der äußeren Handlung und der Gemütsstimmung. Die Handlungen sind edel und schön, welche der natürliche Ausfluß eines schön gebildeten Geistes sind.

Das lobte schon Heumann an Gesners Institutionen, daß er linguae mentisque culturam verbunden und in Übereinstimmung mit Quintilian philosophiae et eloquentiae studia nicht getrennt, sondern eleganter et sapienter dicere als Ziel der Unterweisung bezeichnet habe. Und diese Verbindung geistiger und sprachlicher Kultur hält Gesner beständig fest. Bei der Jugenderziehung ist fleißig darauf zu sehen, „daß die Jugend die Schönheit und Richtigkeit der Gedanken, die edlen Ausdrücke der Höflichkeit und Gefälligkeit, die deutlichen und lebhaften Abbildungen allerhand guter und böser Gemütsbeschaffenheiten, die vortrefflichsten Regeln der Sittenlehre und

Klugheit beurteilen lerne." „Man nimmt", sagt er mit Bezug auf die lateinischen Klassiker, „von anderen schöne Gedanken, erhabene Bilder, nachdrückliche Worte an, sucht aber in der Schreibart und sozusagen in den Stellungen und Wandlungen der Rede den jetzt gedachten Männern ähnlich zu werden, welches nicht sowohl durch eine ängstliche und kindische Nachahmung als durch fleißiges Lesen, Übersetzen in die deutsche und aus derselben wieder in die lateinische Sprache u. s. f. erhalten wird."

Philosophisch also, d. h. mit Berücksichtigung des Inhalts müssen die Alten getrieben werden. Es ist nötig, sagt er, „daß in allen Lektionen philosophiert werde, das ist, daß bei aller und jeder Gelegenheit die Jugend gewöhnt werde, acht zu haben, a) was der Autor sage und eigentlich haben wolle, b) wie er es beweise, c) ob er recht oder unrecht habe ... Dies ist die rechte und wahre Philosophie, mit welcher alle weisen Leute bis an ihren Tod sich beschäftigen müssen." Wer in der beschriebenen Art die Alten liest und die Gründe der Mathematik studiert, der „hat den größten Teil desjenigen schon in der Ausübung gelernt, was ihm in einem guten Compendio philosophiae nach Ordnung und Form einer Disziplin gesagt werden kann."

Aber die Lektüre der klassischen Autoren dient nicht bloß zur Pflege der lateinischen Beredsamkeit, sondern auch — und das ist ein sehr bemerkenswertes Moment — zur Ausbildung in der Muttersprache. Natürlich hat er auch deutsche Schriftsteller als Vorbilder empfohlen, hat Gottsched gepriesen und Mosheim und Bünau als Musterautoren bezeichnet; aber doch sagt er ausdrücklich, „daß bei gegenwärtigen Umständen kein besser Mittel sei, seine eigene Sprache in größere Vollkommenheit zu setzen, als daß man sich bemühe, die Meisterstücke der Alten durch Übersetzungen gleichsam abzuformen." Bei gegenwärtigen Umständen! Wie vorsichtig drückt er sich aus! Rings um ihn begann es sich auf dem deutschen Parnaß schon mächtig zu regen, und er ahnte es, daß bald die Zeit kommen werde, wo die deutsche Literatur imstande sein würde, der alten ebenbürtig an die Seite zu treten und selbst für die Rede- und Schreibekunst vorbildlich zu werden.

Alle Bewunderung für die Größe und Herrlichkeit des Altertums hat ihn doch nicht zu dem Irrtum verführt, die Leistungen der neueren Zeit in den Schatten zu stellen, und es ist nach Gesners ganzer Geistesanlage — denn er war ein durchaus moderner Mensch — sehr wohl glaublich, daß er, wie J. D. Michaelis in seiner

Gedächtnisrede auf ihn bemerkt, einst in der Unterhaltung die Dichtungen Hallers über Homer und Vergil gestellt habe. Ganz besonders war er von dem Vorrang der Neueren vor den Alten in der Philosophie überzeugt. Wenn von jenen, bemerkt er in den Institutionen, nichts weiter geleistet worden wäre als jene gewaltige Umwälzung auf dem Gebiete der Philosophie, so wäre ihnen Mit- und Nachwelt zu ewigem Danke verpflichtet. Stil und Beredsamkeit wird man nach den Alten bilden müssen, die Kenntnis der Dinge wird man auch aus den Modernen schöpfen. Sehr rege war sein Interesse für die Naturwissenschaft. Als Rektor an der Thomasschule hielt er es nicht unter seiner Würde, den physikalischen Demonstrationen beizuwohnen, die Hausen den Studenten vorzeigte. In Göttingen suchte er seinen naturwissenschaftlichen Eifer durch den Umgang mit Haller, Segner, Holmann zu befriedigen. Die Mathesis nannte er das zweite Auge der Wissenschaft, die Algebra empfahl er stets zum Studium, da sie Schärfe, Zucht und Akribie des Denkens bewirke.

3.

Wer so begeistert von der Größe und Herrlichkeit Roms zu sprechen wußte, die Schönheit und geschmackvolle Darstellung der alten Autoren immer und immer wieder rühmte, sich am Tugendideale von Sokrates und Plato erwärmte, der mußte natürlich das höchste Ziel der Bildung in der Bekanntschaft mit den griechischen und römischen Schriftstellern sehen. Aber er hat das nicht pedantisch übertrieben, er hat den nicht ungebildet genannt, der kein Latein — vom Griechischen war das selbstverständlich — kenne, und hat mit klarem Blick für die Entwicklung der Dinge zugegeben, daß jemand eine eingehende Kenntnis in vielen Wissenszweigen haben, Mathematik und Geschichte beherrschen, in der Philosophie bewandert sein könne, ohne die lateinische Sprache erlernt zu haben, besonders wenn er Französisch verstehe; und andrerseits war ihm der noch kein Gelehrter, der sich lateinisch auszudrücken vermochte.

Für das tiefere Studium derjenigen Wissenschaften, die auf antiken Quellen beruhten — dazu rechnete er außer den selbstverständlichen Schulwissenschaften die Theologie, die Jurisprudenz und im Anfange auch die Medizin — hielt er allerdings die Kenntnis der beiden alten Sprachen für unbedingt erforderlich. Wer freilich glaubt, sagt er in den Institutionen, daß der Theologe nicht das

neue Testament und die Septuaginta, der Jurist nicht die Novellen und die griechischen Historiker, der Arzt nicht Galen und Hippokrates, der Philosoph nicht Plato und Aristoteles zu lesen brauche, der kann auch der griechischen Sprache entraten. Wie er die Fortschritte der modernen Heilkunde und ihre Emanzipation von der Überlieferung des Galen und Hippokrates bemerkte, sah er wohl ein, daß das Studium dieser Schriftsteller für den zukünftigen Arzt keine Notwendigkeit sei; die griechische Sprache aber, meinte er, müsse er doch kennen, da er ohne dieselbe „die Hälfte der Wörter, die er täglich gebrauchen soll, nicht recht verstehen, ja nicht einmal aussprechen lerne."

Es war eine entschiedene Neuerung, wenn Gesner vom späteren Juristen auch die Lektüre der griechischen Historiker erwartete. Das war nicht etwa nur so ein Einfall von ihm. Noch in seinen alten Tagen hat er es ebenso wie in seiner Jugendschrift ausgesprochen, „daß die römischen Rechte bis zur Vollkommenheit von keinem erlernt werden können, der nicht die griechischen Historienschreiber und Gesetze in ihrer Grundsprache lesen kann." Eine Ahnung von dem Werte historisch begründeter Erkenntnis kam darin zum Ausdruck. Erfolg hatte diese der Zeit weit vorauseilende Forderung um so weniger, da auch das Corpus iuris von dem Naturrechte und den Landrechten in den Hintergrund gedrängt wurde. Die Jurisprudenz blieb nach wie vor eine lateinische Wissenschaft.

In der Erlernung der Sprache hat Gesner der empirischen Methode noch größere Zugeständnisse gemacht als Lange.

Noch ehe die Kinder lesen können, mag ihnen der Lehrer schon lateinische Formeln und alle täglichen Redewendungen vorsprechen, ihnen die biblischen Historien lateinisch erzählen. Sind sie lateinische Schrift zu lesen imstande, dann nehme man mit ihnen die ins Lateinische übersetzten Hübnerschen biblischen Geschichten vor. „Denn man kann diese Stücke kühnlich von Wort zu Wort, so weit es tunlich oder, wo das nicht angehet, nach dem es die beiden Sprachen leiden, übersetzen und die Kinder nachsagen lassen, ehe sie noch etwas von der Grammatik wissen: wie etwa die Judenkinder in dem zartesten Alter die Bücher Mose von Wort zu Wort übersetzen lernen, ohne an die Grammatik zu denken." Wem fällt hier nicht Ratke mit seiner Interlinearversion des Terenz ein? Ähnlich spricht sich Gesner in der Vorrede zu Castellios lateinischer Übersetzung des neuen Testamentes aus:

„Hat ein Anfänger der lateinischen Sprache z. E. die Geschichte der Geburt unseres Heilandes, deren Umstände ihm auch außerdem bekannt sind, vor Augen, wie solche in Castellios neuem Testamente stehet, so siehet er mit Augen dasjenige, was er verstehen will, und ein anderer sagt ihm den Verstand deutlich vor. Fasset er nicht gleich alle und jede Worte, so gehet es ihm, wie einem, der eine sonst bekannte Sache unvollkommen abgebildet siehet: die Teile, welche er recht erkennen kann, machen, daß die übrigen sonst unkenntlichen von seiner Vorstellungskraft ersetzt werden. Die kurzen Absätze oder Verse verursachen, daß der laut Vorlesende und der in der Stille Nachlesende beständig einander begleiten können ... Es gehet damit eben wie mit den Kindern oder Erwachsenen, welche eine Sprache aus dem mündlichen Umgange lernen. Diese verstehen erstlich ein und ander Wort, dessen Original sie zugleich sehen oder mit einem andern Sinne begreifen: nach und nach werden diese Wörter mehr und helfen einander verständlich machen, bis endlich der wiederholte Gebrauch und die Übung eine Vollkommenheit zuwege bringt."

Ganz besonders findet diese Methode für diejenigen Verwendung, welche von den schönen Studien nicht Profession zu machen gedenken. Für sie kommt es nur darauf an, daß sie die Schriften der Alten und der Neueren ohne Hindernis verstehen. Natürlich glaubt er nicht, daß dies ohne jede Erlernung der Grammatik möglich sei. Aber es genügen zu dem Zwecke die Hauptregeln, wie sie in seiner Bearbeitung der Cellarianischen Grammatik enthalten sind. Überhaupt muß man festhalten, daß, wenn Gesner gegen den grammatikalischen Betrieb eifert, er immer die Verwendung von großen Lehrbüchern dieser Art im Jugendunterrichte im Sinne hat, wie Scioppius, Vossius, Sanctius, Perizonius, die große Märkische Grammatik u. dgl. Im allgemeinen ist im Jugendunterrichte festzuhalten, daß die Grammatik nie Hauptzweck werden darf. Das ist immer die Lektüre, und jene dient nur als Mittel für diese. „Sollte und müßte eines von beiden versäumt werden, so ist ein Mensch, der ohne Grammatik die Sprache dennoch durch den Gebrauch gelernt hat, ohne alle Vergleichung besser daran als einer, der die Grammatik bis auf alle Kleinigkeiten auswendig gelernt, aber dabei aus Mangel der andern Übungen weder etwas in dieser Sprache Geschriebenes gründlich verstehet, noch selbst sich richtig in derselben ausdrücken kann." Freilich wer Philologe von Fach ist und die innerste Beschaffenheit der Sprache kennen lernen

will, der muß auch tiefgehende grammatische Studien treiben und sich der angeführten umfangreichen Werke bedienen. „Ja es soll von Rechtswegen in der obersten Klasse einer jeden Schule neben einem guten Lexiko beständig eine Grammatik von dieser Art bereit liegen, um darinnen bei aller Gelegenheit nachzuschlagen."

Die Gesnersche Bearbeitung der Cellarianischen Grammatik zeichnet sich durch Kürze aus — sie umfaßt nur 162 Seiten in Kleinoktav — beschränkt sich auf die notwendigsten Erklärungen der grammatischen Termini und Begriffe, gibt eine auch durch unterschiedlichen Druck gekennzeichnete übersichtliche Anordnung. Es herrscht das Bestreben, das Gemeinsame und Charakteristische sinnfällig herauszuheben. So werden die Nominal- und Verbalendungen in einer Übersicht vorangestellt und durch den Druck noch vom Stammwort bei den Paradigmen unterschieden. Diese sind selbst auf ein Mindestmaß zurückgeführt. Eine Aufzählung von Beispielen hinter den einzelnen Paradigmen, wie sie Lange bietet, ist unterlassen. „Es ist ja eine geringe Arbeit vor die allermittelmäßigsten Dozenten, aus dem libro memoriali (einem alphabetischen, nach Stämmen geordneten Wörterverzeichnis) die Wörter auszulesen, die zu jedem Typo und Paradigmate sich schicken oder die Praeterita und Supina verborum sonderlich tertiae coniugationis nachzuschlagen." Als Anhang ist die Prosodie aus der kleinen Märkischen Grammatik hinzugefügt.

Also, wie gesagt, Hauptziel des Unterrichts bleibt immer, in den Sinn und Inhalt der Schriftsteller einzudringen, das genium capere, um den schon oben gebrauchten Ausdruck nochmals anzuführen. Durch die bisherige Behandlung der Lektüre wurde dies in keiner Weise erreicht. Da erledigte man in einer Stunde nur ein ganz geringes Pensum, verweilt übermäßig lange bei einer Periode, erklärt jedes einzelne Wort und beladet es mit einer ungeheuren Last unfruchtbarer antiquarischer Gelehrsamkeit, ganz entsprechend der minutiösen archäologischen und grammatischen Interpretationsweise der Perotti, Salmasius, de la Cerda. Jahre werden gebraucht, um ein Buch von Ciceros Briefen oder den Offizien, ein Drama des Terenz durchzuarbeiten. Das glänzendste Gedächtnis wäre nötig, um den Zusammenhang des Inhalts zu erfassen. Die Behandlungsart erinnert ihn an die Geschichte von Medea, die ihren Bruder in unendliche Teilchen zerstückelte, sodaß der Vater nicht mehr imstande war, darin seinen Sohn zu erkennen. „Kann denn", ruft Gesner aus, „selbst ein begabter Jüngling die durch Er-

ärungen beschwerten und angeschwellten Teilchen so seinem
eiste gegenwärtig halten und gedanklich verbinden, daß daraus
n Körper, ich will nicht einmal sagen, ein schöner, sondern über-
ıupt einer entstehe, daß er sich dessen, was er gelesen hat, er-
nere?“ Man frage doch einmal einen Jungen, der auf diese Weise
:n Nepos, den Terenz gelesen hat, was Themistokles getan hat,
as für ein Mann Atticus gewesen ist, was der Inhalt der Andria
:: ihm wird über und über heiß werden, er wird stocken und
auben, das sei ein ganz unbilliges Verlangen. Sicherlich ist diese
rt des Lesens, die Lehrmeister wie Sturm, Schoppe, Morhof
npfohlen haben, nicht ganz zu verwerfen. Will man zu einer
chtigen Kenntnis der Sprache, zu vollendeter grammatischer und
.etorischer Fertigkeit gelangen, sicher sprechen und schreiben
rnen, so darf man es nicht scheuen, das eine und andere Buch
nes Autors mit der minutiösesten Genauigkeit durchzuarbeiten.
er Fehler besteht nur darin, daß die andere Art der Lektüre
elche vor allem das sachliche Verständnis und den Zusammen-
ıng im Auge hat, ganz vernachlässigt wird. Neben jene stata-
ische Lektüre hat die cursorische zu treten.

Man liest flott vorwärts, hält sich nicht lange bei dunklen
ellen auf, läßt das Ungewöhnliche bei Seite und schenkt sich die
eit ausholenden sachlichen Erörterungen. Ist wirklich einmal
n wichtigerer, schwierigerer Punkt da, merkt man ihn vorläufig
ı. Man kann ja später wieder darauf zurückkommen. „Oft
ird auch das nicht einmal nötig sein, da das Folgende von selbst
.cht in das bringt, was noch eben in Dunkel gehüllt schien.“
ırner unterbricht man die Lektüre einer Schrift nicht durch all-
große Pausen, liest nicht verschiedene Schriftsteller derselben
ırache neben einander, sondern tut einen oder wenigstens eins
ner Werke erst völlig ab. Das ist die einzige nützliche Art der
ktüre, dadurch gewinnen wir an Einsicht; durch sie lernen wir
len und schreiben.

Diese Methode hatte Gesner schon an der Thomasschule geübt,
d Ernesti folgte seinen Spuren. „Wer da 3 bis 4 Jahre am
einischen Unterrichte teilgenommen, der hatte Cicero nicht bloß
s diesem oder jenem Abschnitt, sondern nach der Mehrzahl seiner
hriften kennen gelernt.“

Im Griechischen hat zwar Gesner ursprünglich die Absicht
habt, mit Homer zu beginnen, ohne dabei dieselben Beweggründe
e später Herbart zu haben. Aber der noch immer herrschende

Wahn von der Klassizität des neutestamentlichen Griechisch,
noch Anfang der dreißiger Jahre in Sigmund Georgi einen en
schen Vertreter fand, zwang auch Gesner, mit dem neuen T
ment und da mit der Lektüre des ersten Johannesbriefs zu
ginnen. Dann erst sollte — eine Chrestomathie folgen.
Zusammenstellung von Gedichten, Sentenzen u. dgl. haben
schon kennen gelernt. Freyer vom Halleschen Pädagogium l
sie abgefaßt. Aber Prosaabschnitte aus griechischen Klassil
hat zum ersten Male Gesner zusammengestellt. Er hatte, wie
schon erwähnt, bereits früher Stücke aus Cicero und in ei
zweiten Buche aus Plinius aneinandergereiht. 1731 unternahn
dieselbe Arbeit im Griechischen. Er hat damit eine neue Art
Lehrmittel in den Unterrichtsbetrieb eingeführt; bis dahin benu
man die wenigen Schriften, die man der Lektüre zugrunde le
vollständig. Methodische Absichten haben dabei kaum gewa
Es sollten Proben von Schriftstellern, die in guten Ausgaben sch
oder kaum erreichbar waren, in handlicher bequemer Form
geboten werden. Auszüge aus Herodot, Thukydides, Xenopl
(Kyropädie und Memorabilien), Theophrast, Aristoteles, Plutа
Lucian bildeten den Inhalt des Buchs. Die den griechischen A
gaben damals fast durchweg beigefügte lateinische Übersetz
hatte er nicht hinzugefügt. Dagegen war das am Schlusse
gegebene Wörterverzeichnis griechisch-lateinisch abgefaßt. Daß
Buch einem Bedürfnis entsprach, zeigt die große Zahl der A
lagen. Bis 1780 erschien es siebenmal. Noch 1795 verferti
Johann David Büchling dazu eine deutsche Übersetzung, da,
er sagte, das Buch in den Schulen „ein beinahe klassisches
sehen erlangt hätte". Doch mußte noch viel Zeit vergehen, ehe
Voraussetzungen da waren, um ein solches Buch auf Schulen
gebrauchen; es wird nicht viel Schulen gegeben haben wie
zu Salzwedel, wo es seit 1744 Verwendung fand. Es diente m
den Zwecken auf der Universität. Auch die Chrestomathie mu
erst eine längere Entwicklung durchmachen, ehe man sie methodi
den Aufgaben des Anfangsunterrichts anpassen lernte. Das
erst Gedike zustande gebracht. Jedenfalls hat Gesner auch
diesem Gebiete im höchsten Grade anregend gewirkt und
werden im Lager des Philanthropismus wie des Neuhumanis
seinen Spuren wieder begegnen.

Viertes Kapitel.

e schönen Wissenschaften als Grundlage der Bildung und die Anfänge des deutschen Sprachunterrichts.

Neben Wolff und Gesner hat das deutsche Bildungsleben
and so tief beeinflußt wie Gottsched. Man darf dabei freilich
an seine eigenen poetischen Erzeugnisse denken. Keine ärm-
:e Auffassung von dem Wesen der Dichtkunst, keine dürftigeren
iche einer matten Erfindungs- und Gestaltungsgabe als die
cheds. Aber er hat, wie schon Scherer angedeutet und Eugen
: in seinem verdienstlichen Buche über Gottscheds Stellung
utschen Bildungsleben eingehend nachgewiesen hat, nach dem
inge von Leibniz, Weise und Thomasius der deutschen Sprache
teratur und Gesellschaft zur Herrschaft verholfen und weite
ebende Kreise für seine Bestrebungen gewonnen; er hat die
matik und Orthographie der deutschen Sprache in feste Regeln
cht, Satzbau, Wortfügung, Formenlehre nach den Prinzipien
Regelhaftigkeit und Korrektheit festgestellt, die Theorie der
lsamkeit und Dichtkunst in neuer Art behandelt und durch
Bestrebungen das Verständnis für die Reinheit und Deut-
eit des sprachlichen Ausdrucks sowie das Interesse für die
e der deutschen Sprache mächtig gefördert und das Ansehen
eutschen Literatur in dem Maße gesteigert, daß man die Be-
tigung mit ihr bald als einen wesentlichen Faktor der Bildung
nte.

n unserem Zusammenhange tritt seine Bedeutung deutlicher
r, da wir es hier nicht mit seinen Bemühungen um die Be-
lung der Poesie, nicht mit seinen Bestrebungen um die Reform
Theaters, mit seinem Kampf gegen die Anschauungen der
eizer, sondern vor allem mit seiner verdienstlichen Förderung
Rede- und Sprachkunst zu tun haben.

Während Rollin Band auf Band seines Traité des études er-
ien ließ und kurz bevor Gesner die Leitung der Thomas-
übernahm, gab Gottsched seinen Grundriß zu einer vernunft-
gen Redekunst (1728) heraus. Die Fortsetzung des Titels:
renteils nach Anleitung der alten Griechen und Römer ent-
n" zeigt, daß er den genannten Männern auch geistig nahe
Bei Anfertigung dieses Buchs hatte er von Rollin kaum

schon etwas gewußt, aber später erwähnt er ihn mit Anerkennung
Er war ganz der Meinung wie dieser, daß die Griechen und Röm
die Lehrmeister in der Beredsamkeit wären. Im Streit der Alte
und Neuen räumte er jedenfalls für die Redekunst den erstern de
Vorrang ein. „Von diesen nun“ sagt er in seinen Vorübungen d
Beredsamkeit, „habe ich's gelernt, daß die wahre Beredsamkeit e
männliches, nicht aber ein kindisches Wesen ist, daß man zu de
selben nicht mit einem leeren Kopfe, sondern gleichsam mit alle
Wissenschaften gewaffnet und reichlich versorgt, hinzu nahe
müsse, daß man eine reife Urteilskraft, eine große Belesenheit u
viel Kenntnis der Welt mitbringen müsse, wenn man sie nicht m
ungeschickten Händen angreifen und nur einigermaßen glückli
darinnen sein will.“ Indem er seine Redekunst auf die Must
der Alten gründete, wandte er sich gegen das Überladene und d
hochtrabenden Schwulst Lohensteins und seiner Anhänger, v
denen einige wie Christian Schröter und Männling Lehren d
Rhetorik aufgestellt hatten. Sein Bedürfnis, sie in feste Regeln
bringen und aus der Weltweisheit abzuleiten, nahm ihn geg
Christian Weises naturgewachsene Art und Behandlung der Ber
samkeit ein, ebenso gegen Hübner, Uhse, Talander, die de
Spuren folgten. Der ersten Richtung war er abgeneigt, weil i
der Sinn für das Einfache abging, die letztere war ihm wegen ihr
Mangels an philosophischem Verständnis verhaßt. An jener ko
er es nicht ertragen, daß sie ihre Reden mit allerhand seltsam
Ausdrücken und verkünstelten Redensarten verzierte; an dieser w
ihm die Schwäche, Sentenzen und bunt zusammengeraffte Ke
nisse als Schmuck zu benutzen, wozu die beliebten Kollektane
bücher herhalten mußten, ein Greuel.

Auch Gottsched versicherte wie Rollin, daß, was Gutes i
seinen Büchern sei, den Alten gehöre, vor allem Cicero und Qui
lian. Statt jeder Einleitung setzte er seiner Redekunst den Dial
von den Rednern in der Übersetzung vor, wie der kritischen Dic
kunst die Ars poetica von Horaz. Die Berechtigung, die Lehr
der Alten anzunehmen, leitet er aus der Überzeugung her, daß d
menschliche Natur zu allen Zeiten gleich ist. Die entnomme
Grundsätze sind einfach: Die Redekunst ist die Kunst andere
überreden, natürlich nicht im üblen Sinn, sondern von der Wa
heit zu überzeugen. Daraus ergeben sich die von den Alten a
gestellten Mittel und Bedingungen. Redlichkeit des Charakters u
eine wahre Philosophie sind wie bei Cicero und Quintilian die v

ched wiederholten Voraussetzungen für den Redner. Aber
Abhängigkeit von den Alten erstreckt sich nur auf die all-
inen Vorschriften. Er weiß wohl, daß sich im einzelnen die
ltnisse zu sehr geändert haben, als daß sich alles auf die
Zeit anwenden ließe. Vor allem ist die Einteilung der Reden
e bekannten drei Gattungen nur zufällig. Auch er gab seinem
e Beispiele bei, aber nicht wie Rollin, der immer gehörigen
betreffende Teile aus Reden einflocht, sondern als Anhang.
aren Reden Ciceros, zwei wie er sagte bisher überhaupt noch
ins Deutsche übersetzte, die Reden für den Dichter Archias
für Ligarius; ferner zwei Reden des Demosthenes und die
de auf Turenne vom vielgerühmten Fléchier. Auch die großen
ösischen Redner, in denen er ebenso wie in ihren Dichtern
chten Nachahmer der Alten sah, waren ihm mustergiltig.
e er sich doch auch mit den rhetorischen Theoretikern, mit
, Lamy, Rollin in Übereinstimmung. Später fügte er, nach-
ein vorübergehender Versuch, auch Proben der eigenen Bered-
eit in der ausführlichen Redekunst zum Abdruck zu bringen,
hiedentlich übel aufgenommen war, an Stelle davon Reden
Männern wie Gundling, Benjamin Neukirch, Burkhard Mencke,
z hinzu.

Gottsched hatte eine hohe Auffassung von der Würde der
kunst. Die wahre Beredsamkeit war für ihn „gleichsam ein
nmenfluß aller ernsthaften und anmutigen Wissenschaften, ja
öchste Gipfel der Gelehrsamkeit". Sie sollte nur im reiferen
betrieben werden. Weltweisheit, Lebensklugheit und Kennt-
hielt er für erforderliche Voraussetzungen. In Weise, Hübner
Uhse sah er auch deswegen eine verderbliche Richtung ver-
rt, weil sie die Redeübungen in die Schule herabzerrten, und
achte sie geradezu dafür verantwortlich, „daß wir so wenig
e und große Redner in Deutschland bekommen haben".

Gottsched bediente sich zur Verbreitung seiner Bestrebungen
urch das Wachstum des bürgerlichen Elements stark entfach-
ereinigungstriebes und ferner seines Universitätsberufs. Die
lschaften sind für das Verständnis der Organisation des Bil-
wesens und der geistigen Kultur ein hervorragend wichtiger
r. Wir sind trotz mannigfacher Forschungen, die besonders
ig Keller betrieben hat, über ihr Wesen und ihre Aufgaben
n verschiedenen Zeiten nur wenig aufgeklärt. Die Abwand-
und Entwicklung des in ihnen herrschenden Geistes liegt noch

ganz im Dunklen. Das ist deutlich: Zu Anfang des achtzehnt Jahrhunderts waren die vielfach entstehenden Gesellschaften V einigungspunkte eines soliden bürgerlichen Geistes, in denen ei gesunde, natürliche, einfache und dem Ausländischen abgewan Gesinnung Stärkung und Pflege fand. Es entsprach dem poli schen und sprachlichen Verhältnis der Zeit, wenn die Verbindu an der landschaftlichen Mundart, Sitte und Anschauung eine Gren hatte. Gottsched hat das Verdienst, das provinzielle Idiom in de Gesellschaften überwunden und ihnen, soweit es die Sprache betr einen umfassend nationalen Charakter aufgeprägt, so zur Stär kung des deutschen Elements beigetragen und sie zu wahre deutschen Gesellschaften gemacht zu haben. In ihnen wurde seit Gottsched vor allem auch die Beredsamkeit gepflegt, wie die Göttinger, Königsberger, Helmstedter Gesellschaften bewei

An der Universität schuf Gottsched eine Organisation des deu schen oratorischen Unterrichts. Wir wissen schon, daß er Welt weisheit und Kenntnisse als Vorbedingungen der Redekunst betrach tete. So verlangte er, daß der Student „das erste Jahr gänzlich d Weltweisheit, der Historie, den Sprachen und dem fleißigen Büche lesen, sonderlich in der Sprache, darinnen man ein Redner zu werd denkt“, widme. Dann erst sollte er sich neben der Erlernung sei Hauptwissenschaft oder Fakultät die Regeln der Redekunst aneign Aber da die Beredsamkeit, wie er immer einschärfte, keine Wissen schaft, sondern eine Kunst sei, so sollte der theoretischen Anwei sung, der fleißigen Lektüre Ciceros und Quintilians, die er aus drücklich hervorhob, auch die Redeübung folgen. Zu diesem Zweck gründete Gottsched schon 1728 eine Art rhetorischer Privatissima, die zweimal in der Woche nachmittags stattfanden. In ihnen hielten ältere Studenten selbstverfaßte Reden, die, wie eine 1738 veröffent lichte Sammlung zeigt, alle möglichen Gegenstände behandelten und zum Teil einen erstaunlichen Fortschritt in der Behandlung des deutschen Ausdrucks bekunden. Eine Rede wie die Polycarp Leysers, warum man die Alten verehrt, erinnert schon ganz an die Natürlichkeit und ungezwungene Beweglichkeit des Gellertsche Stils. Es war ein anmaßendes Unterfangen der jugendlichen Red ner, ihre Schulexercitien der Öffentlichkeit zu übergeben; für uns aber sind es wertvolle Zeugnisse eines gediegenen und fleißigen Betriebs des rhetorischen Universitätsunterrichts. Das Interesse für den Gegenstand wuchs beständig. 1735 richtete Gottsched ein zweites vormittags stattfindendes Privatissimum ein. Sein treuer

ahänger Flottwell in Königsberg, der vergeblich eine Professur
r deutsche Eloquenz an der Universität erstrebte, stiftete nach
m Vorbilde der genannten Studentengesellschaften im November
'41 eine ähnliche Vereinigung, der er in seiner Eröffnungsrede
lie Vormundschaft der verwaisten Muttersprache" übergab.

Der Schule wandte Gottsched lange keine Aufmerksamkeit
. Vom rhetorischen Schulbetriebe hatte er nie etwas wissen
ollen. Erst seit Beginn der fünfziger Jahre änderte sich das.
an fing er an, für seine Bestrebungen auch unter den Schullehrern
wirken. In schmeichelhafter Weise redete er „die sämtlichen
rühmten Lehrer der Schulen in und außer Deutschland" an,
nnte sie hochverdiente Männer, „denen das gemeine Wesen so
eler Staaten und Länder den Flor der Wissenschaften zu danken
t", rühmte sie als „diejenigen ehrwürdigen Werkzeuge, wodurch
e hoffnungsvolle Jugend zu allen Lebensarten und Ständen der
elt, sonderlich aber zur Gelehrsamkeit geschickt gemacht wird",
d sprach seine Freude darüber aus, daß seit einigen Jahren die
hl der Lehrer, die sich der Muttersprache angenommen, stark
gewachsen wäre und „man schwerlich eine hübsche Stadtschule
treffen wird, darinnen nicht irgend einer, wo nicht mehr treff-
he Lehrer auch in diesem Stücke einen löblichen Eifer blicken
sen." Ihnen legte er nun die Sorge für seine Bestrebungen um
e regelmäßige deutsche Schreibart im Kampfe gegen die schwan-
nde Mundart und landschaftliche Regellosigkeit, um die Einheit-
hkeit der Rechtschreibung und Sprachlehre ans Herz. Um ihnen
e Arbeit zu erleichtern, verfaßte er 1753 „den Kern der deutschen
rachkunst", einen Auszug aus seinem größeren Werke, der trotz
es Wiener Nachdrucks bei Gottscheds Lebzeiten noch fünf Auf-
gen erlebte, auch nach seinem Tode noch mehrere Male er-
ien und ins Russische und Polnische übersetzt wurde. Er be-
ndelt in drei Teilen auf dritthalbhundert kleinen Oktavseiten die
emente dessen, was wir heute deutsche Grammatik nennen und
den untersten Klassen der Schulen lehren.

Ein Jahr darauf folgten die „Vorübungen der Beredsamkeit
m Gebrauche der Gymnasien und größeren Schulen", die zwar
ht überflüssig erscheinen konnten, „da alle Buchläden mit Anwei-
gen zur Beredsamkeit überhäuft sind". Doch mit gutem Ge-
ssen glaubte Gottsched sagen zu können, „daß sie dasjenige nicht
d, was sie zum Gebrauche der Gymnasien und großen Schulen
lig sein sollten". Jedenfalls war ihm jetzt auch ein Licht dar-

über aufgegangen, daß die Redekunst auch auf den Schulen eine Stätte finden könnte. Die Vorschriften und Beispiele der Alten, so sagte er, hatten ihn gelehrt, daß man Jünglinge auf Schulen zwar nicht zu Rednern machen, aber gar wohl zur Beredsamkeit vorbereiten könnte. Er berief sich dafür auf die Progymnasmata des Theon und des Aphthonius. Nun hatten ihn eine große Zahl von Schulmännern schon mit der Bitte angegangen, ein Lehrbuch für Schulen anzufertigen, andere hatten auf eigne Faust einen Auszug aus seiner größeren Redekunst hergestellt. Aber diese bewegten sich, abgesehen davon, daß sie sich fremde Arbeit zu eigen machten — der bekannte Wolffianer Baumeister war übrigens darunter — in dem alten von ihm stets bekämpften Irrtum, daß man schon auf Schulen die eigentliche Redekunst betreiben könnte. Nach Gottsched war es nur möglich, hier ganz im Anschluß an die genannten und vielfach verworfenen Alten zu Vorübungen anzuleiten „und dadurch die Jugend auf den obersten Klassen der Gymnasien und Schulen durch nützliche Übungen ihres Witzes und ihrer Feder vorzubereiten“. Das war in der Tat eine methodische Neuerung, die sich auch die Zukunft erobert hat. Das Buch war für Lehrer zum Unterricht bestimmt, nicht in den Händen der Schüler gedacht. In Ansehung der Lehrart, „womit sie diese Vorübungen erklären und veranstalten werden“, wollte er sich auf sie verlassen; auch hatten sich ja Quintilian, Theon, Rollin — Hübner war ihm zu verhaßt, sonst wäre der auch zu nennen gewesen — darüber in vortrefflicher Weise ausgesprochen. Was darin im ersten Abschnitt von den Tropen, Figuren, vom Satzbau, von der guten und schlechten Schreibart gesagt wird, kommt auch heute noch bei der Besprechung stilistischer Übungen zur Sprache. Der zweite Abschnitt enthält eine vom Leichteren zum Schwereren fortschreitende Anleitung — in der Vorrede hebt das Gottsched ausdrücklich als beabsichtigt hervor — zur Wiedergabe einfacher Fabeln und Erzählungen, zu Beschreibungen, zu Vergleichungen, endlich zur Ausarbeitung allgemeinerer Themata und Sentenzen. Man sieht, es ist im wesentlichen die Art von Aufgaben, die noch heute das Gebiet des deutschen Aufsatzes beherrschen; eine Gattung freilich fehlt noch ganz: die literarisch-ästhetischen Themata. Es war der erste mit Nutzen und Erfolg unternommene Versuch, das, was wir deutschen Aufsatz nennen, allgemein in den Schulunterricht einzuführen. Ein weiteres Erfordernis für einen wirklich fruchtbaren Unterricht in dem angedeuteten Fache war ein Buch, das geeignete Lesestoffe,

Fabeln, Erzählungen, Beschreibungen usw. darbot und in den Händen der Schüler war, um mit ihnen in der dargelegten Art benutzt zu werden. Wir werden diese Erscheinung weiterhin noch zu berücksichtigen haben. Auch von den Vorübungen war schon ein Jahr nach dem ersten Erscheinen eine neue Auflage nötig. Endlich, um auf Schulen neben der lateinischen auch die deutsche Versifikation zu Ehren kommen zu lassen, ohne der erstern ihr Recht nehmen zu wollen, schrieb er 1756 noch „Vorübungen der lateinischen und deutschen Dichtkunst", ein Pendant zu den andern uns bekannten Vorübungen, das auch im selben Verhältnis zum größeren Werk stand, wie diese zu seiner ausführlichen Redekunst.

Hat man ein Leben nach dem zu beurteilen, was es in die Breite gewirkt hat, so gehört Gottscheds tatsächlich zu den bedeutsamsten. Kämpften die lateinische und die deutsche Sprache bisher um die Herrschaft, er hat sie zur Eintracht genötigt; er hat die Sprachen und Literaturen des klassischen Altertums mit der deutschen zusammengeschlossen, sie unter dem Begriffe der schönen Wissenschaften als zweiten notwendigen Teil der Philosophie neben die Mathematik und Naturkunde gesetzt — die Einladungsschrift zu seinem „Auszug aus des Herrn Batteux schönen Künsten" ist dafür bezeichnend — und er hat gegenüber dem Hang zur Polyhistorie den Wert einer freieren musischen Bildung betont. Wenn im Jahre 1745 die Göttingischen gelehrten Anzeigen schreiben konnten, die Deutschen fingen an, angenehmer, reiner und fließender zu schreiben, ihr Witz arbeite jetzt weit gesegneter wie ehedem, das Gedächtnis sammle nicht mehr so viel Spielwerk als sonst zusammen und die Philosophen begönnen, den schönen Wissenschaften ihr Herz zu schenken und ihre Muttersprache zu verehren: so hatte den größten Anteil an dieser günstigen Wendung der Dinge Gottsched.

Wie dieser besonders die prosaische Form der Rede geübt und für ihre Pflege auf Universitäten und Schulen gewirkt hat, so kommt Gellert, der sich eine Zeitlang zu ihm gehalten hat, das Verdienst zu, für die andere Gattung prosaischer Darstellung, nämlich den Brief, eingetreten zu sein. Auch das Briefschreiben gehörte seit längerer Zeit hie und da auf Schulen zu dem Unterrichtsplan. Der Zittauer Weise hatte ihn im Unterricht berücksichtigt. An den Anstalten Franckes wurde eine Anleitung darin erteilt, „weil es auch eine nötige Sache ist, daß ein jeglicher einen deutschen Brief, und was sonst im menschlichen Leben einem jeden

vorzufallen pflegt, aufzusetzen wisse". Bücher für die Anfertigung von Briefen aller Art, von den kaufmännischen bis zu den erotischen, gab es seit den ältesten Zeiten in großer Zahl. Gottsched empfahl noch Benjamin Neukirchs Unterricht im Briefschreiben. Aber mit Gellert brach in mehrfacher Beziehung eine neue Epoche in der Briefliteratur an. Er machte den Brief zu einer Kunstform, er läuterte den stilistischen Geschmack und, hier das Wichtigste, er legte dem Brief solches Gewicht bei, daß, was bisher nur vereinzelt geschehen war, die Notwendigkeit einer Unterweisung im Briefschreiben immer mehr Eingang fand.

Seine ästhetischen Grundsätze beruhen wie Gottscheds auf den Alten, in dem Sinne, wie man sie damals verstand. Die Überzeugung, die sich vor allem durch Rollins energisches Eintreten aus dem Streite der Alten und Neuern herausgerungen hatte: daß, mochte es im übrigen anders sein, jene in der Poesie und Beredsamkeit, in den schönen Künsten, wie es damals hieß, jedenfalls unübertroffen seien, war auch die Gellerts. In seiner Abhandlung von den Ursachen des Vorzugs der Alten wies er nach, daß sie in der Kunst, und er durfte schon hinzufügen „nach dem Geständnisse der Welt" die Stufe erreicht hätten, über die man nicht hinausgehen dürfe, daß ein Verlassen des Weges der Alten ein Abirren vom Wege der Natur sei. Auch für ihn waren daher in erster Linie die Regeln der Beredsamkeit, wie sie Cicero und Quintilian aufgestellt, maßgebend; und seine Grundregel, daß der Brief, wenn auch kein ordentliches Gespräch, doch die Stelle der mündlichen Rede vertrete und sich deswegen der Art zu denken und zu reden, die in Gesprächen herrsche, mehr nähern müsse, als einer sorgfältigen und geputzten Schreibart, belegt er durch ein Citat aus einem Briefe Senecas an Lucilius. Wir haben hier auf die für die Literatur so wichtige Abhandlung: von dem guten Geschmacke in Briefen, die 1742 zum ersten Male erschien, von ihm 1751 seiner berühmten Briefsammlung vorgesetzt wurde, nicht weiter einzugehen. Genug, daß die von ihm entwickelten Grundsätze allgemeinen Anklang fanden.

Unterrichtszwecke im engeren Sinne wie Gottsched mit seinen Büchern verfolgte Gellert nicht mit seiner Briefsammlung; sie war auf weitere Kreise berechnet und in der Absicht geschrieben, „junge Leute und insonderheit das Frauenzimmer zu einer natürlichen Schreibart zu ermuntern". Der Unterricht, den er im Briefschreiben erteilte, hatte seinen Schwerpunkt in der mit seinen Verehrern ge-

ührten Korrespondenz und in dem Privatverkehr, den junge Leute zu diesem Zwecke mit ihm pflegten. Da gab er Anleitung und korrigierte wie nur ein Schulmeister Briefe und Übersetzungen.

Aber die ganz in seinem Geiste verfaßten „Grundsätze wohleingerichteter Briefe“ von Johann Christoph Stockhausen waren für Lehrzwecke bestimmt und sollten ein Hilfsmittel beim Unterricht im Briefschreiben sein. Zu diesem Zwecke gibt eine in Wolffischer Paragraphenmanier gehaltene Einleitung methodische Winke für die Anleitung des Anfängers, und das eigentliche Buch bietet eine systematische Darlegung von den allgemeinen Eigenschaften und den verschiedenen Arten der Briefe.

So drang der Brief als Bildungsmittel immer mehr in den Unterricht ein und war besonders in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wegen seines sichtbaren praktischen Nutzens neben den oratorischen Vorübungen, Übungen des Verstandes, Witzes und der Aufmerksamkeit, wie sie bald hießen, ein beliebtes Mittel für die Übung prosaischer Darstellung in deutscher Sprache. Daraus bildete sich, was wir heute unter dem deutschen Aufsatzunterricht verstehen, und fragen wir, wer die Einführung des Gegenstandes in den Lehrbetrieb der Schule nicht nur angeregt, sondern zum Teil auch bewirkt hat, so sind Gottsched und Gellert zu nennen.

Beide sind Leipziger Professoren gewesen und haben durch ihre literarische Stellung die Universität wieder zu Ansehen gebracht. Seit 1730, wo Halle im Rückgange begriffen war, stieg Leipzig empor und wurde in weiten Kreisen um 1740 als die literarische Vormacht Deutschlands mit einer Art Furcht und Aberglauben betrachtet. Aber schon erwuchs der Universität in Göttingen eine Nebenbuhlerin, die bald nicht blos in der Wissenschaft die erste Stelle behauptete, sondern auch der Mittelpunkt des literarischen Lebens wurde.

Fünftes Kapitel.

Die Universität Göttingen.

1.

Die Universität Göttingen erwächst nicht spontan wie Halle aus dem Bedürfnis der Begründung und Befestigung einer neuen Weltanschauung. Sie ist in erster Linie das Resultat staatsmännischer Überlegung, und ihre Entstehung ist zunächst von politischen und ökonomischen Motiven bedingt. Die seit dem achtzehnten Jahrhundert in raschem Zunehmen begriffene Machtstellung Hannovers, sowie die Eifersucht auf die wachsende Bedeutung Preußens, ferner die Überzeugung, daß die bisher dem Kurfürstentum Hannover und Braunschweig gemeinsame Universität Helmstedt, zumal sie von ihrer Höhe im 17. Jahrhundert unter Calixt und Conring längst herabgestiegen war, dem neuzeitlichen Bedürfnis nicht mehr genüge, veranlaßten den glanzliebenden, wissenschaftlichen Neigungen nicht unzugänglichen Georg II., dem ihm nahe gelegten Gedanken der Begründung einer eigenen Universität in seinem deutschen Nebenlande wirkliche Gestalt zu geben. Dabei kamen auch noch die gewöhnlichen damals herrschenden wirtschaftlichen Motive in Betracht, die auch schon Leibniz angeführt hatte, als er für die Anlegung einer Ritterakademie in Göttingen eingetreten war. Man wollte den Adel davon abhalten, seine Söhne zum Zweck der Studien außer Land zu schicken, auch, so viel wie möglich, reiche Ausländer, von welcher Religion sie seien, anlocken und so dafür sorgen, daß das Geld der Untertanen — es war die höchste damalige staatsmännische Weisheit — im Lande bleibe und das der Fremden möglichst hineinfließe.

Nicht also mit einer Art ursprünglicher Notwendigkeit entstand die neue Stiftung aus dem Geiste der modernen wissenschaftlichen Bewegung heraus, aber der Begründer und die Männer, die ihn bei seinem Werke mit ihrem Rat unterstützten, besaßen volles Verständnis für die Bedeutung der modernen geistigen Bestrebungen und gehörten zum Teil zu ihren eifrigsten Förderern. Der Staatsminister Gerlach Adolf von Münchhausen, der Hallesche Staatsrechtslehrer Just Henning Böhmer und der Kirchenhistoriker Mosheim in Helmstedt, haben, um nur die wichtigsten und bekanntesten Namen zu nennen, an der Begründung der Universität den Haupt-

anteil. Durch sie ist der damals lebendige Geist wissenschaftlicher Denk- und Forschungsweise in die Universität Göttingen eingezogen.

Keiner hat dabei größeres Verdienst als Münchhausen, der 1727, etwa ein Vierzigjähriger, in das ungemein selbständige Kollegium des Geheimen Rats in Hannover eingetreten war und sich da bald als die bedeutendste Persönlichkeit erwies. Längst den Fragen des Bildungswesens mit eifrigem Interesse zugewandt, faßte er Anfang der dreißiger Jahre den Plan der Universitätsgründung. Man empfindet es schwer, daß noch keine Monographie über Münchhausen vorhanden ist, die uns einen tieferen Einblick in die persönliche Entwicklung dieses bedeutenden Mannes gäbe und auch das allmähliche Reifen seiner Anschauungen über Bildungswesen und Gelehrtentum zur Darstellung brächte. Frühzeitiges Interesse dafür scheint doch vorhanden gewesen zu sein, wenn wir hören, daß er schon während seiner Studien in Halle unter Gundling, Ludewig, Böhmer die Verhältnisse der jungen Hochschule, die Lehrmethode der Dozenten, die wissenschaftlichen und sozialen Zustände der Lehrer und Studierenden beobachtete. Frensdorff, dem wir auch diese Bemerkung verdanken, hat uns ja einzelnes über ihn berichtet, aber gerade das Wenige, was wir von ihm und nicht zu vergessen von Emil Rößler in seiner höchst gediegenen Schrift über die Gründung der Universität Göttingen hören, macht uns auf mehr gespannt. Aus den hier veröffentlichten Briefen, Schriftstücken und besonders den Aperçüs „aus den Papieren eines verstorbenen Staatsministers und Universitätscurators“ tritt uns eine abgeklärt vornehme Persönlichkeit entgegen, die uns vielfach an das Ethos von Locke und Shaftesbury erinnert, voller Welterfahrung und Menschenkenntnis, ein Geist, dessen Urteil und Handeln aus tiefer Einsicht in die Natur der Dinge und menschlichen Verhältnisse entspringt, der mit den Menschlichkeiten und Schwachheiten vertraut ist und sie höheren idealen Zwecken dienstbar zu machen weiß, eine auf innere Harmonie abgestimmte Erscheinung mit wohltuend berührender geläuterter Ruhe. Münchhausen war ein vielgewandter Staatsmann. Schnell war er aufgestiegen und in schwierigen Geschäften als Comitialgesandter in Regensburg, bei der Kaiserkrönung in Frankfurt, wo Johann Jakob Moser sein Berater war, hatte er sich bewährt. Der reiche Briefwechsel, den er mit den verschiedensten Gelehrten führte, zeigt ihn uns als einen vielseitig gebildeten Mann. In der eigenen Person stellte er den

Fortschritt der Zeiten von dem Ideale enzyklopädischen Wissens zu der feingesitteten Weltbildung dar, die Wissen und Leben, Praxis und Theorie in Einklang zu setzen als ihr Ziel erstrebte. Freilich im Staatsrecht und in der Geschichte desselben war er bewandert wie nur ein Vertreter des Fachs, und mit Moser und Gundling war er im Gegensatz zu Ludewig und seiner Schule, die das Staatsrecht unter preußisch-territorialem Gesichtspunkt betrachtete, ein Anhänger reichspatriotischer Anschauungen und großdeutscher Bestrebungen.

Dieser Mann hat den Geist der Universität auf Jahrzehnte hinaus bestimmt und sie durch sein tatkräftiges Einwirken zur führenden Bildungsstätte des achtzehnten Jahrhunderts gemacht. Denn bald lief sie Halle und Leipzig den Vorrang ab, und in dieser Herrschaftsstellung hat sie sich bis in die siebziger Jahre behauptet. Münchhausen starb 82 Jahr alt 1770, bis zum letzten Augenblick um das Wohl der Universität bemüht.

Natürlich, die maßgebenden Anschauungen der Zeit über den Zweck und Charakter der Universitäten haben auch seine Ansichten und sein Handeln bestimmt. Das Wesen der Universität als Staatsanstalt hat auch Münchhausen festgehalten. Die Bedeutung Halles, dessen Blüte Männer wie Böhmer und Gruber gerade aus ihrer Verfassung herleiteten, imponierte ihm viel zu sehr, als daß er bei der beabsichtigten Schöpfung nicht mit ähnlichen Mitteln hätte arbeiten sollen. Die Universität stand unter dem Oberkuratorium, dessen Seele Münchhausen war; die in Halle bestehende Vermittlung durch einen Direktor und den Kanzler fiel in Göttingen, nachdem mit der letzteren Würde ein kurzer Versuch gemacht war, weg. Das Recht der Vokationen sowie die Verwaltung des Vermögens lag ganz in den Händen der Regierung. Die wesentliche Aufgabe der Universität war die Ausbildung der künftigen Staatsdiener, der Justizbeamten, Minister, Prediger, Ärzte, Architekten. Besonders aber die juristische Fakultät gewann immer mehr an Bedeutung. Mit Moser war Münchhausen darin einverstanden, daß man auf ihren Flor besonders zu sehen habe. Wie in Göttingen dafür gesorgt war, rühmten 1750 die gelehrten Zeitungen. „Auch wie überhaupt alles, insonderheit zur Anführung derer, die künftig in Staats- und Kanzleisachen gebraucht werden sollen, brauchbar eingerichtet ist, so werden hier nicht nur Practica und Relatoria nach der bisher gewöhnlichen Art, sondern auch die Kanzleipraxis gelehrt ... Desgleichen wird auch ein besonderes Kollegium über den Prozeß der beiden höchsten Reichsgerichte und eine praktische

Anleitung zu allem, was man zur deutschen Reichs- und Staatspraxi rechnen kann, von Herrn Pütter ... gelesen". Auch daran dachte wohl Münchhausen, daß Offiziere die Universität besuchen könnten; aber Gruber, der Historiograph des Hannoverschen Hauses, erblickte darin eine Schwierigkeit, wie sie ein Korpus mit den Studenten ausmachen und unter welchem gerichtlichen Forum sie stehen sollten. So sah Münchhausen vor allem in der Universität eine auf die Geburts- und Geldaristokratie berechnete vornehme Bildungsanstalt, die dementsprechend auch auf Gelegenheit, sich in allerlei ritterlichen Exerzitien zu üben, bedacht sein mußte; und auch er hat, in einem höheren Sinne freilich als Christian Weise das aristokratische Element für Bildung und Wissenschaft zu gewinnen gesucht.

2.

Aber die eigentliche geschichtliche Bedeutung der Universität liegt doch in dem großen Fortschritt, der sich hier in der Auffassung und Ausübung der Wissenschaft vollzog. Der Prozeß der Befreiung hatte, wie wir wissen, längst begonnen. Die Philosophie, die Staatswissenschaften, die Ökonomik hatten sich von den Banden des Aristoteles losgemacht, und Thomasius hatte Halle gepriesen, daß es ein Hort dieser Unabhängigkeit sei. Doch die Theologie behauptete hier noch die Herrschaftstellung und bevormundete die übrigen Wissenschaften. Ähnliche Bestrebungen waren auch bei der Gründung von Göttingen laut geworden; aber der Generalsuperintendent von Celle, Ph. Lud. Böhmer hatte mit seinem Vorschlag, der theologischen Fakultät auch das Aufsichtsrecht über die anderen zu geben, kein Glück gehabt. Den größten Fortschritt bedeutete es, daß sich eine ganze Reihe von Disziplinen aus dem ursprünglichen utilitaristisch-praktischen Zusammenhange, in dem sie bis dahin gestanden, loslösten und zu selbständigen Gegenständen der Forschung erhoben. So entstand in Göttingen jener Begriff der Wissenschaft, in dem enthalten ist, daß diese um ihrer selbst willen und nicht zu äußeren unmittelbaren Zwecken betrieben wird. Von den Staatswissenschaften sonderte sich die Geschichte und die Statistik, von der Medizin die Botanik und Zoologie, die klassische Philologie entledigte sich der ihr noch immer anhaftenden Bande der Theologie; einzelne der bisher unter dem Begriff der Mathesis zusammengefaßten Wissenschaften wurden selbständig: die Mathematik im Bunde mit der Physik, daneben die Astronomie und dann auch die Geographie. Kaum noch einmal dürfte uns in der

Geschichte des Bildungswesens eine so rapid sich vollziehende Differenzierung der Wissenschaften begegnen.

Diese Entwicklung der Wissenschaft kam besonders der philosophischen Fakultät zu gute. Die politische Geschichte, die Wissenschaft, die in den vierziger Jahren am eifrigsten betrieben wurde und deren Umfang, wie die Göttingischen Zeitungen 1743 bemerkten, ohnedem nicht zu übersehen sei, lehrte Köhler, gleichzeitig mit ihm die zur juristischen Fakultät gehörigen Gebauer und Schmauß. Dann folgte Gatterer, der die politische Geschichte mit der Entwicklung der Kultur und Religion verband und der historischen Auffassung von Heeren und Eichhorn vorarbeitete.

Die ersten Vorlesungen über Naturgeschichte hielt hier der gelehrte Sonderling Büttner, der in Gießen unter Dillenius, dann unter Boerhave in Leiden, hier mit Linné zusammen studiert hatte. Von ihm ging die bedeutendste Anregung für die naturwissenschaftliche Forschung des 18. Jahrhunderts aus. Sein Schüler war der begabte Joh. Christ. Polycarp Erxleben, der 1777 in dem jugendlichen Alter von 33 Jahren starb und schon 1772 ein vielgebrauchtes, häufig aufgelegtes Lehrbuch, die Anfangsgründe der Naturlehre, veröffentlicht hat. An seine Stelle trat dann Blumenbach, der noch vor Cuvier die Zoologie zu wissenschaftlicher Bedeutung erhob. Nicht so glänzend in ihrem Fortgange, aber vielverheißend im Anfange entfaltete sich in Göttingen zuerst die Wissenschaft der Geographie, Astronomie und Mathematik. Es war der Landsmann Schillers, Tobias Mayer, ein genialer Autodidakt, der in Nürnberg zu der im Homannschen Hause gegründeten kosmo- und geographischen Gesellschaft gehört hatte, und der nun in Göttingen als Nachfolger des nach Halle berufenen Segner seine geniale astronomische Begabung in den Dienst der Erdkunde stellte, wie unter anderm die von ihm auf Carsten Niebuhr und James Cook ausgegangenen Anregungen erweisen.

Es herrschte ein großer Zug in der Göttingischen Stiftung. Um die Leiter der Homannschen Offizin Franz und Lowitz als Lehrer der Universität zu gewinnen, scheute man große Ausgaben nicht, welche die Übersiedlung der „Weltkugelfabrik“ nach Göttingen erfordert hätten. Der Plan kam aus äußeren Gründen nicht zur Ausführung; auch Lowitz und Franz entsprachen den Erwartungen nicht. Aber schon begann 1755 Anton Friedrich Büsching, der „Daniel des achtzehnten Jahrhunderts,“ wie ihn Sophus Ruge nennt, hier seine epochemachende Wirksamkeit. Die beschreibende

rdkunde hat er erst in seinen zahlreichen weitläufig angelegten Verken begründet. Auch er blieb freilich nicht lange Zeit, 1761 ing er nach Petersburg. Wesentlich der Geographie zugehörig war uch die von Achenwall gelehrte Statistik, eine Fortbildung der on Hermann Conring begründeten Wissenschaft. Noch immer var sie eine Sammlung von Notizen aller Art über die Zustände ınd Merkwürdigkeiten der Staaten.

Was endlich Gesners Tätigkeit für die philosophische Fakulät war, können wir aus der oben entworfenen Charakteristik seiner Bedeutung für das klassische Altertum ermessen. Die von Buddeus n Jena empfangenen Anregungen konnte er hier nun mit voller Freiheit ausführen. So rief er denn das Seminarium philologicum ns Leben. Noch immer freilich lagen die Dinge nicht so, daß unge Leute sich von vornherein nur für den Schulberuf entschieden und sich ganz den Schulwissenschaften gewidmet hätten. Dazu waren die materiellen und sozialen Verhältnisse des Lehrstandes noch nicht angetan. Die Teilnehmer des Seminars waren auch bei Gesner noch Theologen, aber für ihre Durchgangstätigkeit an der Schule, wenn man so sagen darf, war ihnen doch nun eine Gelegenheit zu einer methodischen Aneignung der erforderlichen Kenntnisse gegeben. Übermittelung der Kenntnisse in den Sprachen, der Mathematik, Naturkunde und Geschichte, das war der Zweck dieses Seminars, nicht etwa wie heutigentags die Anleitung zu wissenschaftlicher Forschung.

Die Zeit, wo die philosophische Fakultät die nur vorbereitende Facultas artium war, der keine selbständige Bedeutung zukomme, rückte in immer weitere Ferne. Schon Christian Wolffs Auffassung der Wissenschaft und seine Begründung, daß Philosophie und Mathematik grundlegende geistbildende Disziplinen seien, trugen zur Erhöhung des Ansehens der untersten Fakultät bei. Wie mußte es nun gar die Stellung derselben heben, als in Göttingen neben den mathematisch-naturwissenschaftlichen auch die philologisch-historischen Disziplinen eine Bereicherung und Vertiefung erfuhren, wie sie bisher einzig dastand!

Aber auch die anderen Fakultäten nahmen an dem wissenschaftlichen Aufschwunge teil. In der Theologie begründete Mosheim, den Münchhausen von Anfang an für die Universität ersehnte, aber erst 1747 erlangen konnte, da er sich dem Hause Wolfenbüttel für Helmstedt verpflichtet hatte, einen neuen Abschnitt in der Kirchengeschichte, indem er an die Stelle der äußeren

Zusammenstellung von Daten die pragmatische Behandlungsart setzte. Die deutsche Forschung auf die Höhe der ausländischen der Tillemont und Basnage zu heben, war sein Ziel. Freilich hat sich in seine geschichtliche Betrachtung unter dem Einfluß der immer mächtiger werdenden Theodiceevorstellungen das religiöse Moment göttlicher Providenz stark hineingedrängt, und man hat wohl zu viel behauptet, wenn man gesagt hat, daß bei ihm „die religiöse Betrachtungsweise durch die geschichtliche abgelöst wurde". Aber er hat, auf gediegene philologische Kenntnisse gestützt, die Benutzung der Quellen angebahnt, mit ungewöhnlichem Formtalent begabt, so erzählt, „daß auch diejenigen Nutzen und Vergnügen aus seiner Arbeit schöpfen können, die keinen Sitz unter den Gelehrten verlangen," und er ist, wovon wir später eingehender zu handeln haben, durch Einführung einer neuen Methode auch für den Religionsunterricht von Einfluß gewesen.

Der theologischen Fakultät zwar nicht angehörig, aber für ihre Wissenschaft gleichfalls von größter Bedeutung wurde der seit 1750 neben der Philosophie auch die orientalischen Sprachen lehrende Johann David Michaelis, dessen Vorfahren wir bei der Universität Halle kennen lernten. Seine Einleitung in die göttlichen Schriften des neuen Bundes, die zum ersten Male 1750 erschien, bildete den Übergang von Richard Simon, der den Inspirationsbegriff noch festhielt, zu Johann Salomo Semler, der die letzten Reste davon beseitigte und die neutestamentlichen Schriften wie profane behandelt wissen wollte. Gleich Mosheim hat auch er das Bildungswesen als solches beeinflußt, indem er mit seinem seit 1768 erscheinenden „Raisonnement über die protestantischen Universitäten" die brennende Frage über Aufgabe und Bedeutung dieser Institute in Fluß brachte und in die Bewegung der letzten Jahrzehnte des achtzehnten Jahrhunderts tief eingriff.

Die schon genannten Historiker Schmauß und Gebauer gehörten, da sie ähnlich wie Ludewig in Halle die Geschichte als Hülfsmittel für die Staatswissenschaften behandelten, zur juristischen Fakultät, auch Achenwall rückte allmählich — ganz gleichberechtigt war die philosophische Fakultät noch immer nicht — aus dieser in die juristische empor. Neben diesen Größen war es vor allem der Lehrer der Reichshistorie und des Staatsrechts Johann Stephan Pütter, der der Universität Glanz und Berühmtheit verlieh. Wie sich seine persönlichen Schicksale mit denen der Universität allmählich verwoben, hat er mit etwas selbstgefälliger Breite in

seiner Autobiographie zur Darstellung gebracht. Und ganz kurze Zeit freilich, nur zwei Jahre hat auch der erste systematische Vertreter der Kameralwissenschaften, der unstet abenteuerliche Joh. Heinrich Gottlob v. Justi privatim — in seinem Hauptamt war er Polizeikommissär — an der Göttinger Universität Vorlesungen gehalten.

Und nun schließlich die Medizin! Welch ein Fortschritt nicht bloß gegen die bisherige Wissenschaft wie sie Albinus, Hoffmann, Stahl vertraten, sondern gegen den früheren Unterrichtsbetrieb! Hier ist das organisatorische Genie Albrecht von Hallers nicht minder zu bewundern wie die grenzenlose Liberalität Münchhausens, mit der er allen Wünschen des großen Gelehrten entgegenkam. Gleich nach seiner Ankunft in Göttingen, 1736, wurde nach seinen Angaben das Theatrum anatomicum erbaut und der Hortus medicus angelegt. Haller hat mit der alten Gewohnheit gebrochen, daß die Studenten bei den Sektionen der Leichen nur zusehen sollten und hat sie zu selbständiger Zergliederung angeleitet. Die bis dahin von der übrigen Medizin abseits stehende und als Handwerk geltende Chirurgie hat er organisiert und die Wundärzte dem Leiter der Anatomie unterstellt. Ebenso hat er die Hebeammenkunst in Beziehung zur medizinischen Wissenschaft gebracht, er hat veranlaßt, daß Roederer, der damals berühmteste Lehrer der Geburtshilfe aus Straßburg berufen wurde, um nach dem dortigen Muster ein Entbindungshaus nebst Hebeammenschule anzulegen. Die Göttinger Anzeigen konnten 1752 berichten, daß das Hebeammeninstitut in erfreulicher Tätigkeit stehe.

3.

Auf allen Gebieten ein frei sich entfaltendes wissenschaftliches Leben! Dazu trug doch das meiste der Umstand bei, daß der Kurator die höchsten Vorstellungen von der Aufgabe der Universität und der Gelehrten hatte. Ein templum omnium deorum hätte er am liebsten daraus gemacht, die auserlesenste Gesellschaft von tüchtigen Männern auf ihren Gebieten zusammengeführt und sie ihr Lieblingsfach lehren lassen. In Halle war zum ersten Male völlige Freiheit in der Wahl der zu lehrenden Disziplinen gestattet und von dem alten Gebrauche, die Lehrer an bestimmte Gegenstände der Fakultät zu fesseln, abgewichen worden. Böhmer sah darin eine wichtige Ursache für die Blüte der Universität. So hat auch Münchhausen in der Bewegungsfreiheit der Dozenten ein wesentliches Moment für das Gedeihen Göttingens gesehen. „Wo Frei-

heit zu lesen aufgestellt wird, was jeder will, da wird sich von selbst jeder seine Wissenschaft wählen."

Auch der Denk- und Redefreiheit hat er viel eingeräumt. Selbst das Staatsrecht „bloß nach ihrer Überzeugung vorzutragen," auch wenn sie mit den Interessen der eigenen Regierung kollidieren sollte, hat er den Professoren ohne Rückhalt erlaubt. Nur in Religionssachen, in der Staatsklugheit und Moral wünschte er Zurückhaltung in der öffentlichen Aussprache. Die fanatische Konsequenz einseitiger abstrakter Theorie war nicht nach seinem staatsmännischen Geiste. So hatte er die vermittelnde Richtung einseitigen Gegensätzen bei der Besetzung der theologischen Fakultät vorgezogen, und so war er nicht gerade sonderlich für den altgewordenen Wolff eingenommen, weil dieser jede andere Überzeugung mißachtete. Die Tüchtigkeit hat Münchhausen als die wichtigste, ja man kann sagen, einzig erforderliche Eigenschaft des Universitätslehrers erachtet. „Mir gilt es gleich, von welcher Religion die Professoren sind, wenn sie nur tüchtige Männer sind." Das war nur die richtige Folge des bei der Gründung festgelegten konfessionslosen Charakters der Universität, die Studenten „ohne Unterschied der Religionen und Nationen" zuließ.

Die Pflege wissenschaftlicher Forschung und Entdeckung im modernen Sinn hat auch Münchhausen von den Lehrern noch nicht für unumgänglich nötig erachtet. Aber das schien ihm nötig, daß sie ihre eigenen, nicht fremde Lehrbücher ihren Vorlesungen zugrunde legten. So ist von Göttingen eine Lehrbuchfabrikation ausgegangen, daß ihre didaktische Wirksamkeit der wissenschaftlichen gleichkommt.

Daß die wissenschaftlichen Vertreter auch mit der Gabe des Lehrens versehen seien, darauf achtete Münchhausen wohl. Gelehrte Männer ohne die Befähigung des klaren Vortrags verglich er „Paradepferden, die keinen Dienst zu tun vermögen, nur zum Staat aufgestellt werden". „Die wörtliche Bestimmung eines akademischen Lehrers ist das Lehren, mithin ist deutlicher, gründlicher, womöglich auch angenehmer Vortrag seine erste Tugend." Natürlich war er auch hierin nicht pedantisch. Große Genien bildeten eine Ausnahme. Und dann: wirklich tiefe pädagogische Begabung konnte auch vorhanden sein, ohne sich in einem sofort einnehmenden Vortrag äußern zu können. Einer solchen Auffassung vom Lehrberuf mußte das fast überall gebräuchliche Diktieren verhaßt sein. Er sah auch darin einen Zeitverlust. Kürze im Vortrag galt ihm

leichfalls als wünschenswert, und er führte es durch, daß die Vorsungen halbjährlich beendet würden. Wissenschaften, die Praxis rforderten, sollten nur Männer vortragen, die den betreffenden Beruf usgeübt hatten. Verbindung von Theorie und Leben! „Nur der ahre und echte Theoretiker, der zugleich Erfahrung hat, ist zu inem Lehrer von dieser Art tauglich.“ Unter solchen Umständen st es nicht verwunderlich, wenn man Münchhausen mit dem Geanken beschäftigt sieht, die Vorbildung zukünftiger Universitätshrer selbst zu regeln, zumal ja die methodische Vorbereitung um Lehrgeschäft die Geister schon längere Zeit beschäftigte. Ein ntrieb, beizeiten für hinreichenden und gelehrten Nachwuchs zu rgen, lag auch in der Schwierigkeit, von auswärts tüchtige räfte zu berufen. So war es Münchhausen unmöglich gewesen, ie er im Anfang gewollt hatte, den Theologen Pfaff in Tübingen, ie preußischen Staatsrechtslehrer Böhmer und Heineccius in alle, Hoffmann in Frankfurt, den Bruder des mehrfach erwähnten ediziners, zu bekommen. Mit welchen Schwierigkeiten es vernden war, Mosheim zu erwerben, wissen wir bereits.

Wir wollen die damals aus dieser Veranlassung dargelegten rwägungen und Ansichten hier aufführen, weil sie ein Licht auf ie Entwicklung des umstrittenen Privatdozentenproblems zu werfen eeignet sind. Die von Mosheim 1733 verfaßte Denkschrift über ie Einrichtung einer Universität enthält interessante darauf bezügiche Vorschläge.

Der Punkt, von dem er bei seinen Erwägungen ausgeht, ist ie Bedürfnisfrage. Bei der Universität müßte eine Zahl von ungen anwachsenden Gelehrten sein; ihre Stelle wäre zwischen len Professoren, dem sogenannten Corpus academicum und den ibrigen Magistern, „wenn sie gleich Docentes sind“. Also eine eue Kategorie! Sie sollen, etwa 12 an der Zahl, ein Collegium directorum ausmachen und nicht von einer einzelnen Fakultät, twa der philosophischen, abhängen, sondern von dem ganzen enat der Universität unter königlicher Bestätigung angenommen nd gewählt werden. Das Wesentliche dieser Einrichtung war, aß ihre Teilnehmer nicht wie die früheren Magister jede günstige elegenheit eines materiellen Unterkommens ergriffen, um der Jniversität den Rücken zu kehren, sondern ihre Tätigkeit als eine auernde auffassen lernten, die eine Vorbereitung für den Beruf des Jniversitätslehrers sein sollte. Um dies zu erreichen, müßte aber, vie Mosheim richtig bemerkt, angeordnet werden, 1) „daß die ledigen

Stellen der Professoren, wo nicht besonders bedenkliche Umst
eine Ausnahme erfordern, aus diesem Collegio besetzt we
sollen, 2) daß die, welche sich aus demselben vor anderen he
getan, mit der Zeit zu Professoribus extraordinariis sollen gem
werden, 3) alle Städte, die iura patronatus bei den Schulen
ansehnlichen Pfarrbedienungen haben, müssen aus der Zahl d
versuchten und geübten Leute ihre Rectores und Pastores nehn
Außer diesen Beförderungsaussichten wären Ehre und Geld a
wenden. Ferner! Wer in das Kollegium einzutreten wüns
müßte nach ordentlicher Weise Magister geworden, in humanio
bewandert, des lateinischen und deutschen Ausdrucks mächtig
und dreimal als Praeses disputiert haben. Doch könnte auch
einer oder zweier Disputationen „eine wohlausgearbeitete Sch
dienen. Übrigens war es namentlich in damaliger Zeit eine g
Freiheit, wenn Mosheim den Ort, wo promoviert und dispu
worden sei, als gleichgültig bezeichnete. Und nun die Täti
dieser Professurkandidaten! Natürlich sollten sie nach wie
lesen und die Jugend unterrichten. Es sollte ihnen auch erl
sein, ohne Entgeld publice zu lesen — die ursprünglich nur
ordentlichen Professoren zustehende Funktion — freilich mit
Beschränkung, daß es nur Mittwoch und Sonnabend und in
Weise stattfinden dürfe, wodurch den Lektionen der Profes
kein Eintrag geschehe. Daneben sollten sie wissenschaft
Arbeiten — lateinische und deutsche acta eruditorum ex
scientiarum genere — anfertigen, die vor der Drucklegung im
sammelten Kollegium unter dem Vorsitz eines Präsidenten zur
lesung und gemeinsamen Besprechung kommen müßten.

Also das war das Neue und Wichtige an Mosheims
schlag. Wer in seinem Sinne zum Abhalten von Vorlesunge
der Universität zugelassen war, erwarb damit unter Vorausset
tüchtiger Bewährung die Aussicht auf den Titel eines außeror
lichen Professors und schließlich die Anwartschaft auf ein
amt, in erster Linie auf eine Professur; ferner von den Kandid
deren Zahl begrenzt war, wurde ein wissenschaftliches W
arbeiten erwartet. Das aber erst sind die wesentlichen Mon
des modernen Privatdozententums. Die in dem Mosheimschen
schlage verwandten Motive der Wartezeit, des Hinaufrückens
Anwartschaft entstammten der allgemeinen Begriffssphäre, die
im Zusammenhang mit der allmählichen Entstehung des Bea
standes entwickelt hatte. Justus Henning Böhmer, der woh

Münchhausens Wunsch die Vorschläge Mosheims durchgesehen hatte, bezeugte im wesentlichen seine Zustimmung; nur in zwei wichtigeren Punkten war er anderer Meinung: die Adjunkten sollten den einzelnen Fakultäten zugehören und dort hinter den ordentlichen Professoren rangieren, und dann wollte er die Beschränkung betreffs der öffentlichen Kollegien beseitigt haben, denn „wie sollen diese Adiuncti sich hervortun, wenn sie nicht publice frei lesen sollen?“ Böhmer war auch für Halle auf die Einrichtung eines solchen Instituts bedacht gewesen. In seinem Gutachten über die Verbesserung der Universität Halle vom Jahre 1739 berührte er auch diesen Punkt, daß er immer habe „ein Seminarium von alten Candidatis praeparandis ad munera academica“ anlegen wollen, „damit man aus solcher Baumschule tüchtige Leute in Vorrat hätte, die hier und anderswo zu den professionibus academicis gebraucht würden“. Aber vom Dozieren allein konnten sie nicht leben, und Geld war für diese Zwecke nicht da; so wurde in Halle nichts daraus. Anders in Göttingen, wo Mosheims Plan zwar nicht im einzelnen zur Ausführung kam, aber Privatdozenten von Anfang an in allen Fakultäten vertreten waren und, wie Pütters Gelehrtengeschichte zeigt, zum großen Teile allmählich in ordentliche Professuren in Göttingen oder anderwärts einrückten. Wenn sich Münchhausen bei alledem noch mit dem Gedanken eines Professoren-Seminariums trug — das war sein Ausdruck — so ist das ein Zeichen, daß ihm für manche, besonders die juristischen Zwecke dies Privatdozenteninstitut noch nicht genügte. Damit die Wissenschaften, die mit der Praxis zusammenhingen, recht gelehrt würden, beabsichtigte er, den jungen Dozenten, die sich ihnen zu widmen gedachten, Gelegenheit zu schaffen, daß sie sich in den juristischen Kollegien praktische Erfahrung erwerben könnten.

Gleich im Anfang der Universitätserrichtung erwog man auch den Plan der Gründung eines kritischen Journals. Man hatte dabei keine geringere Absicht, als den Acta eruditorum ihre Herrscherstellung zu nehmen und die literarische Vormacht Leipzigs einzuschränken. Mosheim war es wieder, der den Plan betrieb. Die jungen Gelehrten, die er als Privatdozenten im Sinne hatte, sollten den Stab des zu begründenden kritischen Journals bilden. Die Göttinger waren in der überwiegenden Mehrzahl dem Projekt nicht geneigt, weil sie zum Teil eine Konkurrenz der Leipziger Zeitschrift nicht wollten und zum Teil den Versuch, gegen sie aufzu-

kommen, für ein Unding hielten. Statt des von Mosheim beabsichtigten referierenden und rezensierenden Journals planten sie vielmehr „gelehrte Observationen“, die sich über das ganze Feld der Gelehrsamkeit erstrecken sollten, unter denen aber die Aufsätze, „welche einen dunklen Punkt in der Historie und den Altertümern erläutern, ingleichen neue Entdeckungen in irgend einer Art der Wissenschaft, sonderlich in mathematicis, mechanicis und physicis, weil sie dem publico am angenehmsten sein werden, billig den Vorzug haben“ sollten. Was die Mitarbeiter anbetraf, so hatte man vor allem an die Göttinger Professoren gedacht, ohne doch aber andere ausschließen zu wollen. Heumann und Gesner sollten die Redaktion übernehmen, und je ein Vertreter der Fakultäten sollte eine Art sachverständigen Beirats für die Beurteilung der aufzunehmenden Aufsätze bilden. Ein ungefähr in diesem Sinne 1736 wirklich unternommener Versuch ging schon nach 2 Jahren wieder ein.

Am 1. Januar 1739 erschien das erste Stück der Göttingischen Zeitungen von gelehrten Sachen, die ein junger Dozent der Universität, der aus Leipzig gekommen war und dort dem Kreise Gottscheds angehört hatte, redigierte. In leichtem belletristisch gefärbten Tone wurden darin die wichtigsten literarischen Erscheinungen besprochen; ungefähr wie es Mosheim gewollt hatte. Die Zeitschrift die auch die Unterstützung Münchhausens erfuhr, ging durch verschiedene Redaktionen, blieb aber immer im Zusammenhange mit der Universität. In ein neues Stadium trat sie, als Albrecht von Haller 1747 die Leitung des Blattes übernahm und dasselbe in den dreißig Jahren, da er seine Geschicke lenkte, zu der angesehensten Literaturzeitung Deutschlands machte.

Man ließ in Göttingen nichts außer acht, was geeignet war, die Bedeutung der Universität zu heben. Schon im Februar 1735 dachte Mosheim daran, „eine gewisse gelehrte Gesellschaft unter Ihrer Königl. Maj. Schutze daselbst aufzurichten“. Die Pflege der Wissenschaft sollte ihr Ziel sein; Fragen aus der Mathematik, Physik und Historie sollten gestellt werden. Indem sie zunächst als ein Mittel zur Förderung der Universität gedacht war, lag darin ein Beweis für die tiefe Erkenntnis, daß Lehre und wissenschaftliche Forschung in engstem Zusammenhange stehen müssen, wenn beide gedeihen sollen. Die Verwirklichung erfolgte langsam, 1750 kündigten die Göttingischen Zeitungen an, daß nächste Ostern eine Gesellschaft von Göttingischen Gelehrten zusammentreten und „teils

in monatlichen Versammlungen, teils in auszuarbeitenden und jährlich an den Tag zu gebenden Abhandlungen in der Naturlehre, der Mathematik, der Geschichte und den schönen Wissenschaften ihre Bemühungen zur Aufnahme dieser edlen Kräfte vereinigen". Auch von den jüngeren Gelehrten sollten die besten hinzugelassen werden, um durch den näheren Umgang mit den bedeutendsten Forschern und Lehrern in wissenschaftlicher Hinsicht Anweisung und Förderung zu erfahren.

Es waren die ersten Veranstaltungen, um die wissenschaftliche Forschung zu pflegen und die Kontinuität des wissenschaftlichen Betriebes zu organisieren. Eine Gesellschaft sollte hier Forscher und solche, die es werden wollten, vereinigen: wissenschaftliche Akademie und wissenschaftliches Seminar waren in einer Institution vorhanden. Das war etwas Neues und hat auch nie wieder seines Gleichen gehabt. Die früheren Akademien hatten wissenschaftlich-ökonomischen Zwecken gedient, die gleichzeitig neu organisierte preußische Sozietät sollte eine internationale Vereinigung aller glänzendsten Geister werden, die Göttingische beabsichtigte, Wissenschaft zu treiben und Jüngere zum wissenschaftlichen Betriebe anzuleiten. Hier zuerst entwickelte sich, was das Charakteristische der höheren deutschen Geistesbildung geworden ist, nämlich die Überlieferung wissenschaftlicher Methode und Technik von Generation zu Generation. Hier zuerst entstand, was wir nur im wissenschaftlichen Leben Deutschlands kennen, die bewußt gepflegte wissenschaftliche Schule.

Der Gründung der Georgs-Augustus-Universität kommt auf dem Gebiet des Bildungswesens kein anderes Ereignis in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts an Bedeutung gleich.

Sechstes Kapitel.

Die gelehrten Schulen und die pädagogische Theorie um die Mitte des 18. Jahrhunderts.

1.

Die Universität Erlangen, die nach einem vergeblichen Experiment in Baireuth 1743 durch die Bemühungen des weltmännisch gewandten, als Arzt und Lehrer bedeutenden, in Preußen wie Baireuth gleich geschätzten Daniel von Superville ins Leben gerufen wurde, stand, ohne gerade wissenschaftlich hervorragende Kräfte aufzuweisen, ebenfalls unter dem Zeichen der neuen Bestrebungen. Die Wolffsche Philosophie fand mehrere Vertreter, eifrig bemühte man sich um die Pflege der deutschen Sprache und um die Ausübung der Beredsamkeit, und Buttstedt, der an der großen Hannoverschen Schulordnung mitgearbeitet hatte, erhielt 1761 in Erlangen, freilich nun schon ein Sechziger, ein Lehramt.

Vor allem trat fast überall die Philosophie in den Mittelpunkt der Studien. Sie wurde in überschwenglicher Weise gepriesen, sie wurde als das größte Geschenk bezeichnet, das Gott den Menschen verliehen habe, das allein geeignet sei, den Menschen vernünftig und vollkommen zu machen. Der Biedermann, Gottscheds Zeitschrift, empfahl sie als „das Nützlichste, so ein junger Mann auf hohen Schulen treiben kann. Das sind Freunde der Dummheit und des Unverstands, die solches hindern“. Universitätslehrer wie Friedrich Hoffmann, der wiederholt genannte Mediziner, und Alexander Gottlieb Baumgarten schrieben Anweisungen über die beste Methode zu philosophieren oder über die Ordnung, nach der man am geeignetsten während des Trienniums philosophische Vorlesungen höre. Peter Ahlwardt, Professor in Greifswald, verfaßte auf Ludovicis Anregung hin nach Hübnerscher Manier einen dann freilich nicht veröffentlichten „philosophischen Katechismus“ zur Einführung in die Wolffsche Philosophie. 1742 berichteten die Göttingischen Zeitungen von gelehrten Sachen, „daß seit einiger Zeit die Anfangsgründe der Mathematik und der Weltweisheit fast von allen, die sich der Gelehrsamkeit widmen wollen, erlernt werden“.

Die zunehmende Erkenntnis von der Wichtigkeit des philosophischen Lehrbetriebs unter den Schulmännern zeigt besonders die seit dem vierten Jahrzehnt erscheinende Zeitschrift der Acta scholastica. Friedrich Christian Baumeister, der bekannte Rektor in Görlitz, allen voran als treuester Anhänger der Wolffschen Weltweisheit! Mit Eifer verfocht er die Ansicht, daß das Judicium durch die Philosóphie allein zu schärfen und in gutem Stande zu erhalten sei, freilich nur dann, wenn alles mit „zureichendem Grunde“ zu erkennen versucht würde. Auch Johann Andreas Fabricius, der Lehrer am Collegium Carolinum in Braunschweig war, bezeichnete die Philosophie als die allgemeine Wissenschaft, die Grundlage aller Gelehrsamkeit, und man könne ohne die Weltweisheit auch nicht die Sprachen, die Beredsamkeit und die Dichtkunst gründlich erlernen. Am Gymnasium zu Eisleben begann seit der Mitte des dritten Jahrzehnts eine Um- und Ausgestaltung des Lehrplans im Sinne der neuen Bestrebungen; 1735 wurde die Wolffsche Logik eingeführt; ähnliche Veränderungen vollzogen sich seit 1740 am Joachimstalschen Gymnasium in Berlin, wo man 1741 ein Collegium philosophicum im Anschluß an Gottscheds erste Gründe der gesamten Weltweisheit einrichtete. Daß der Unterricht nicht immer seinem Zwecke, den Verstand zu bilden, entsprach, sondern in dem alten Unfug gedächtnismäßiger Vermittelung von unverstandenen Abstrusitäten stecken blieb, zeigt die Privatunterweisung Stephan Pütters, dem der Hauslehrer als zehnjährigem Knaben die Sätze in die Feder diktierte: Omne possibile est ens; quidquid contradictionem non involvit, est possibile, und wie die dürre Weisheit nun weiter lautet. Über der Pflege der Philosophie kam die Mathematik auf den Schulen, obwohl sie verschiedentlich befürwortet wurde und von Wolff als notwendige Vorstufe der Philosophie bezeichnet worden war, doch zu kurz.

Nur wenig bemerkte man zunächst auch von einem Einflusse Rollins und Gesners auf Universitäten und Schulen, und selten strebte die Beurteilung der lateinischen und griechischen Schriftsteller über die frühere ängstliche und äußerliche Betrachtungsweise hinaus. Selbst wenn Friedrich Esaias Steffens von der Lateinschule zu Halle in einem Programm vom Jahre 1746 den Nutzen nachzuweisen sich die Mühe gab, den das Studium der heidnischen Schriftsteller brächte, und ihnen zugestand, daß auch ihr Inhalt wertvoll sei, weil sie das menschliche Herz schilderten, die Einbildungskraft anregten und uns Muster darstellten, „einen

Gegenstand natürlich und sinnreich beschreiben zu können", so geschah es doch noch immer mit einer leisen Furcht vor den moralischen und religiösen Grundsätzen der alten Griechen und Römer.

Wenn die junge Dichter- und Schriftstellergeneration um die Mitte der vierziger Jahre, die Uz und Rabener, die Gellert, Wieland, Klopstock, Lessing eine tiefere Auffassung des Altertums und eine innigere Vertrautheit mit den klassischen griechischen Schriftstellern aufwies, so verdankte sie dies überwiegend Anregungen, die nicht im Geist und in der Beschaffenheit der Schule begründet waren. Wo wie in der Jugendbildung Lessings einzelne Lehrer von Einfluß waren, fielen sie aus dem Rahmen des Ganzen der Schule heraus, und gerade das Schicksal des Kamenzer Rektors Johann Gottfried Heinitz und des Mathematikers Klimm in St. Afra beweist, wie wenig die Gesamtheit der Schulen vom neuen Geiste noch berührt war.

Aber die wichtigste Anregung für das Studium des klassischen Altertums gab den genannten die ältere Dichtergeneration, die Hallesche Dichterschule und vor allem Friedrich von Hagedorn, der die zweite Hälfte des dritten Jahrzehnts in London verbracht und in der fortgeschrittenen weltmännischen Aristokratie Englands erfahren hatte, daß Geist und Geschmack am klassischen Altertum zu lernen sei. Der pedantischen Schulgelehrsamkeit, dem trockenen Fleiß des Grüblers, der, wie er sagt,

„in der Alten besten Werken
Nur eine Lesart zu bemerken,
Nur Wörter auszusichten weiß",

hat er die eigne tiefere Auffassung entgegengestellt, die darin Schätze der Lebensweisheit zu entdecken vermag.

„Oft lehret mich Plutarch die Helden unterscheiden,
Oft läßt mich Theophrast der Laster Torheit sehn,
Oft hilft mir Tacitus der Großen Stolz entkleiden,
Das rätselhafte Herz der Menschen zu verstehn."

Viel mehr als Schulen und Universitäten sind in der Mitte des 18. Jahrhunderts für das tiefere Verständnis des klassischen Altertums die Dichter und Schriftsteller von Einfluß gewesen; und es hieße die Bedeutung der Lateinschulen im Bildungsleben jener Tage erheblich überschätzen, wenn man ohne Berücksichtigung des sich

mächtig entwickelnden und erzieherisch wirkenden Schriftstellertums der Zeit lediglich ihrem Wirken die Zunahme der klassischen Studien zuschreiben wollte.

2.

In lebhafter Fortentwicklung war die theoretische Erörterung über pädagogische und didaktische Fragen begriffen, die in Gestalt von Abhandlungen, Gedanken, Begriffen und wie die Titel alle lauteten den Büchermarkt überschwemmten. Hatte die zweite Hälfte des 17. Jahrhunderts vorwiegend Erörterungen über Fürsten- und Adelserziehung produziert, so trat nun zunächst seit den zwanziger Jahren des 18. Jahrhunderts unter dem Einfluß Franckes die Frage der Kindererziehung in allgemeiner Form in den Vordergrund. Gottfried Wegener veröffentlichte 1727 seinen „kurzen doch wohl gemeinten Bericht von der schuldigen Amtspflicht der Eltern, wie sie ihre Kinder recht und christlich auferziehen sollen“, und begründete seine Auseinandersetzungen unter beständigem Hinweis auf die Bibel; der Hofprediger in Lobenstein Friedrich Eberhard Collin legte 1742 seine christlichen Gedanken von guter Kinderzucht „in einigen Regeln und beigefügten Anmerkungen“ dar. Andere wie Johann David Kypke in Königsberg, der Lehrer Kants, und der schon früher genannte Johann Jakob Rambach gaben eine Anleitung für künftige Lehrer. Der letztere hatte schon 1720 in Jena auf Anregung von Buddeus ein Collegium scholasticum gehalten, in dem er seine Studenten in der Information und Erziehung der Kinder unterwies, und Neubauer, der Schüler und Mitarbeiter Franckes, veröffentlichte dann die Vorlesungen in dem später viel benutzten und häufig zitierten „wohlunterwiesenen Informator“. All die genannten Erziehungstheoretiker haben vorwiegend die Prinzipien der Halleschen Pädagogik vertreten; sie haben vor allem auf die Erziehung, nicht so sehr auf die Unterweisung den Nachdruck gelegt. Das Ziel der Erziehung haben sie in der christlichen Klugheit und den Gegenstand derselben im Willen gesehen.

Auch in Frankreich kamen solche Gedanken zur Geltung. Der Abt von Saint-Pierre, der nicht mit dem gleichnamigen Verfasser von Paul und Virginie zu verwechseln ist, hat in fast wörtlichem Anklange an Francke und seine Schüler die „prudence chrétienne“

empfohlen, die darin bestehe, Gott zu gefallen und das ewige Leben zu erhalten.

Allmählich fanden auch die Gedanken Lockes von einer vernunftgemäßen und natürlichen Erziehungsweise, die durch die moralischen Wochenschriften in Bürgerkreisen schon bekannter geworden waren, immer weitere Verbreitung. Das Moment der physischen Erziehung, die Forderung gesunder körperlicher Pflege erwarb sich stärkere Beachtung. Das Ziel der allgemeinen menschlichen Ausbildung begann allerwärts in den Kampf mit der Berufserziehung zu treten. Die Frage der öffentlichen und der Hofmeisterunterweisung fing an controvers zu werden. Überall bereitete sich der Boden zur Aufnahme von Rousseaus Ideen allmählich vor. Auch die Schweiz trat jetzt in den internationalen Bildungszusammenhang ein.

Jean Pierre de Crousaz, der im selben Jahre wie Francke 1663 geboren war, ihn aber um 23 Jahre überlebte, verdankte seine Bildung besonders dem Einfluß von Descartes und Malebranche, mit dem er eine Zeitlang auch in Paris in nähere Verbindung getreten war. Von ihnen hatte er auch die tiefe Überzeugung von dem Werte mathematischer Studien empfangen, und auch seine wissenschaftliche Arbeit bewegte sich vorwiegend auf diesem Gebiete. Seine Wirksamkeit gehörte die größere Zeit seines Lebens seiner Vaterstadt Lausanne an, und hier schrieb er auch seine beiden wichtigsten Bücher über Erziehung, von denen das erstere, „Nouvelles maximes sur l'éducation des enfants" (1719), eine ironisch gehaltene Kritik der bisherigen Kindererziehung gab und das zweite, der „Traité de l'éducation des enfants" (1722), eine umfangreiche Darstellung seiner pädagogischen Ansichten in zwei Bänden bot. Das Werk verwertet die Anschauungen der hervorragenden Erziehungstheoretiker aller Zeiten und sucht eine Begründung für die eigenen Gedanken in der Berufung auf die Autorität älterer und neuerer Pädagogen. Plato, Xenophon, Cicero und Quintilian, Caselius, der Schüler Melanchthons und einer der letzten Humanisten, ferner Fleury und Fénelon, aber auch Schriftsteller wie La Bruyère sind seine Gewährsmänner. Wie Locke hat er besonders die Privaterziehung im Sinne; er behandelt eingehend die Pflichten der Väter gegen ihre Kinder und spricht sehr verständig von der Bedeutung des Familienlebens für die Entwicklung des Kindes, er legt dem Vater die treffende Wahl des Präzeptors, die würdevolle Behandlung desselben ans Herz. Er bemüht sich, die hohe Bedeu-

tung des letzteren für den Erfolg der Erziehung nachzuweisen, und er sieht die Hauptaufgabe seines Buchs darin, dem Informator eine eingehende Anleitung für den Unterricht und die Erziehung des Zöglings zu geben. Wie dem Abt Saint-Pierre, den er kennt und hochschätzt, ist auch ihm die moralische Ausbildung der wichtigste Teil der Erziehung, und mit Locke, den er mehrfach zitiert, tritt er für gesunde körperliche Gewöhnung, für rationelle Abhärtung und für tüchtige Pflege der Leibesübungen ein.

Von Christian Wolff und dann wohl auch von Crousaz, an den er mehrfach erinnert, hatte ein anderer Schweizer seine pädagogischen Anregungen empfangen: Johann Georg Sulzer, der bestimmt war, zwischen seiner Heimat und Deutschland später eine wichtige Vermittlerrolle zu spielen. Von dem Unterricht an der Schule in Zürich nicht befriedigt, war er fast als Autodidakt aufgewachsen und hatte frühzeitig die Schriften Wolffs kennen gelernt. Aber es spricht für seine starke pädagogische Begabung, daß er als ein junger Mann von einigen zwanzig Jahren eine so einsichtige und von reifem Verständnis für die Fragen der Erziehung zeugende Schrift schreiben konnte, wie es der „Versuch einiger vernünftigen Gedanken von der Auferziehung und Unterweisung der Kinder“, den er 1745 zum ersten Male veröffenlichte, unzweifelhaft ist. Auch er hielt noch die Einteilung in Verstandes- und Willensbildung in seinem Büchlein fest, aber auch er behandelte besonders eingehend die letztere und dehnte nun schon den Begriff der Erziehung auf die früheste Entwicklung des Kindes aus, indem er davon überzeugt war, daß gerade von der vernunftgemäßen Behandlung und Leitung in den ersten Kindheitsjahren ungemein viel für die spätere Entwicklung abhängt. Man merkt die Bekanntschaft mit Locke, wenn er für freie Bewegung der Glieder, für leichte und weite Kleidung des Säuglings, für möglichste Zulassung von Licht und Luft, für Abhärtung eintritt und der bei den Bauern üblichen Erziehung, die keine Verzärtelung kennt, vor der städtischen den Vorzug gibt; und es erinnert nicht weniger an Locke, wenn er es als eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung in den ersten Lebensjahren bezeichnet, daß der Eigensinn gebrochen, Gehorsam eingepflanzt und Gewöhnung an Ordnung zu erreichen versucht werde. Die Vernachlässigung des Körpers hatte Sulzer in seiner Jugend nicht so stark empfunden, wie das anderwärts der Fall war. Er erzählt in seiner Lebensbeschreibung, daß es den Kindern, wenn sie aus der Schule kamen, erlaubt war, „auf öffentliche Plätze vor den

Toren zu gehen und da allerlei Arten von Spielen zu treiben*; und in seiner Vaterstadt herrschte, wie er in seiner Erziehungsschrift mitteilt, die Sitte, daß die Kinder jährlich einmal vor die Stadt auf die Wiese geführt wurden, wo sie unter Aufsicht ihrer Lehrer im Laufen, Springen, Spießwerfen geübt und wo allemal die Sieger belohnt wurden. Aber gerade, weil er daraus den Segen körperlicher Übungen erfahren hatte, so wünschte er, daß sie regelmäßiger und häufiger werden möchten, und er nimmt Errungenschaften neuester Zeit voraus, wenn er den Wunsch ausspricht, es „müßte bei jeder Klasse ein eigener Platz sein, der zu den Übungen des Leibes bestimmt wäre".

Wie wichtig die richtige Behandlung und eingehende Beobachtung der ersten Lebenszeit des Kindes für die spätere Entwicklung sei, das wurde immer energischer und häufiger betont. Besonders in Frankreich wandte man seit dem Beginn der fünfziger Jahre diesem Gegenstande ein lebhaftes Interesse zu. Bonneval, im übrigen ein mäßiger Schriftsteller, bemerkte in seinen 1753 erschienenen Reflexionen über das erste Lebensalter des Menschen, daß man nicht früh genug die Empfindungen und Ideen des Kindes leiten könnte, und er empfand es als eine arge Vernachlässigung, daß man den ersten fünf bis sechs Jahren fast gar keine Aufmerksamkeit schenke und sich damit begnüge, die Kinder wie Puppen geschmückt zu sehen. Auch die Ärzte begannen sich mit der Frage zu beschäftigen, und Brouzet erweiterte in seinem zweibändigen Essai sur l'éducation médicinale des enfants et sur leurs maladies (1754) den Begriff der Erziehung: ein Kind erziehen bedeute in dem allgemeinen Sinne, der in dem Wort Erziehung enthalten sei, nicht nur den Geist aufklären, das Herz für Gott, für die Gesellschaft und für sich selbst bilden, sondern das heiße auch über seine Geburt und Gesundheit wachen, mit einem Worte, das Kind zum Jüngling und zum Mann heranzuziehen. Ausdrücklich weist er auf Locke wieder hin und bezieht sich an verschiedenen Stellen seines Buchs auf ihn.

In Deutschland legte Johann Gottlob Krüger, Professor der Medizin an der Julia Carolina in Helmstedt, seine „Gedanken von der Erziehung der Kinder" (1752) dar und behandelte im ersten Teil — auch die Anordnung war nun schon eine andere geworden — die „Bildung des Leibes". Auch er wies auf Locke, „den berühmten englischen Arzt und Weltweisen" als sein Vorbild hin, der nicht bloß den geistigen, sondern auch den leiblichen Menschen

habe glückselig machen wollen, und entwickelte im Anschluß und in Auseinandersetzung mit ihm die Regeln, „wie Eltern für die Gesundheit ihrer Kinder zu sorgen haben.“

3.

Aber über dem schnell zunehmenden Interesse für die leibliche Pflege des Kindes kam auch die Behandlung methodischer und didaktischer Fragen nicht zu kurz. Auch sie wurden in Frankreich wie in Deutschland mit großem Eifer erörtert; und Schulmänner und Schriftsteller trugen das Verständnis für die Grundsätze der neuen vernunftgemäßen Didaktik von Locke, Rollin, Wolff, Gesner in weite Kreise.

Das war nun allgemeine Überzeugung geworden, daß man danach streben müsse, das Lernen zu erleichtern und den Unterricht zu einem Vergnügen zu machen. Schon im 17. Jahrhundert versuchte mnemotechnische Mittel kamen zu allgemeiner Anwendung. Für das früheste Kindesalter fand das Spiel als Selbstzweck und im Dienste des Unterrichts immer mehr eifrige Verteidiger. Für das Erlernen der Buchstaben, die alte unsägliche Jugendplage, empfahl Krüger wieder das bereits früh bekannte Würfelspiel, „und außer diesem könnte man ja wohl noch eine ganze Menge Spiele ausdenken, da die Buchstaben dazu zu gebrauchen wären“. Auch für die Benutzung des Bildes als mnemotechnischen Mittels trat er wieder unter Hinweis auf den „alten, verächtlichen“ orbis pictus des Comenius ein, und er sprach sich mit solcher Eindringlichkeit für eine zeitgemäße Erneuerung des Unternehmens aus, daß man versucht ist, in diesen Worten die Anregung zu Basedows 1770 veröffentlichtem „Elementarwerk“ zu sehen. Die Anwendung des gereimten Verses wurde in immer größerem Maßstabe ein beliebtes Hilfsmittel, um Kenntnisse auf leichte Weise dem Gedächtnis einzuprägen. Auch auf diesem Wege hatte sich im 17. Jahrhundert, wie das Beispiel Lancelots von Port Royal zeigt, dieser und jener versucht; aber häufigere Anwendung fand dieser Kunstgriff erst seit dem Beginn des 18. Jahrhunderts. Einer der ersten war wohl der Hildesheimer Rektor Christoph Losius, der in seiner „singenden Geographie“ 1708 die dürren Daten Hübners versifizierte. Der Rektor Joachim Böldicke zu Königsberg in der Neumark (1735) suchte all die bisher genannten Mittel

zugleich zur Verwendung zu bringen und machte den Vorschlag, „durch Hilfe des Spielens, der Musik, Poesie und anderer Ergötzlichkeiten .... zum Ruhme des Schöpfers binnen zwölf Jahren zehn vornehme Kinder dergestalt zu erziehen, daß sie im fünfzehnten die deutsche, französische, italienische und englische Sprache verstehen, auch die wichtigsten Wahrheiten aus den ersten Gründen der Weltweisheit erweisen können". Auch jetzt blieb die Technik nicht auf Deutschland beschränkt, in Frankreich entwickelte ganz dieselben mnemotechnischen Grundsätze der am Collège Louis-le-Grand unterrichtende Jesuitenpater Buffier in seinen „Principes de la mémoire artificielle pour apprendre facilement l'histoire", und die Anwendung davon machte er in seiner „Géographie en vers artificiels", die im Jahre 1781 die elfte Auflage erlebte.

Aber mochten auch die Genannten die mnemotechnischen Mittel über Gebühr würdigen, die Hauptsache war ihnen jetzt doch die Verstandesbildung. Auch Buffier wollte doch, wie seine 1732 erschienenen Cours de sciences zeigen, vor allem die Urteilsfähigkeit entwickeln und zur Schärfe des Denkens erziehen. Man blieb bei der allgemeinen Anweisung, daß Philosophie und Mathematik dafür geeignete Hülfsmittel seien, nicht mehr stehen, sondern das pädagogische Nachdenken ging im einzelnen der Frage nach, was gleich in der ersten Kindheit für deutliche Begriffserklärung getan werden müßte und in welcher Weise die Gegenstände zu lehren seien, um dem verständigen Denken nutzbar zu werden. Die in ihren Grundzügen früher nur allgemein angedeutete Methodik und Didaktik erfuhr nun auf die einzelnen Gegenstände Anwendung. Sulzer führte den von Wolff schon angegebenen Gedanken methodisch fortschreitender Analyse von konkreten Dingen, zu der das Kind allmählich angeleitet werden müßte, im einzelnen genauer aus und sprach es hierbei wohl auch zum ersten Male aus, daß dadurch die Aufmerksamkeit gebildet würde. Krüger eiferte entschieden gegen die Erzählung von Gespenstergeschichten und anderem albernen Geschwätz, das nur dazu diene, „falsche Begriffe" beizubringen. Er verfiel noch nicht in den Fehler Späterer, die nun auch die Fabeln und alle erdichteten Erzählungen perhorreszierten. „Die Fabeln des Aesopus, Gellerts, Hagedorns und Trillers sind nicht nur geschickt, den Verstand zu vergnügen, sondern auch selbst das Herz zu bessern, wenn sie bei guter Gelegenheit den Kindern erzählt werden."

Bei der Behandlung der Unterrichtsgegenstände drang man

auf möglichste Anwendung der Sinne. Selbst Buffier versprach sich trotz seiner Geographie in Versen „wunderbare Vorteile" von der Anwendung von Landkarten, und Sulzer bezeichnete es nach dem Vorgange von Crousaz geradezu als eine Hauptsache, „daß man den Kindern die Einrichtung der Landkarten recht wohl begreiflich mache".

Daß die Mathematik den Verstand bilde, galt um die fünfziger Jahre allgemein. „Man glaubt fast durchgehends", schrieb Krüger, „daß es nötig sei, Kinder zur Mathematik anzuführen... überdem bildet man sich ein, daß durch die Mathematik der Verstand der Kinder geschärft werde." Aber leichter ist es ein Ziel zu sehen, als die Wege dahin finden. In der Art, wie die Mathematik zu lehren sei, griffen die meisten noch vorbei. Der alte mechanische Regelkram trieb auch hier sein Unwesen; der Memoriervers mußte statt der Einsicht dienen. Im Gegensatz zu dieser äußerlichen Methode forderte Krüger, daß man die Kinder von frühester Jugend daran gewöhne, „bei allen Sachen nach dem Grunde zu fragen". Er empfahl in sehr vernünftiger Weise — es erinnert ganz an unsere neuesten Erkenntnisse und Vorschriften auf diesem Gebiet — durch Ausmessung, Vorzeigung von Modellen, Abwägung von Körpern so lange die geometrischen Lehrsätze zu beweisen, bis der Verstand des Schülers zur Reife gekommen und fähig geworden sei, „die von vorne her geführten Beweise einzusehen".

Am meisten beschäftigte natürlich die Didaktiker die Frage, wie am leichtesten eine Sprache zu erlernen sei, besonders die lateinische Sprache, die noch immer den wichtigsten Lehrgegenstand bildete. Allgemein waren nun die von Locke, Lange, Gesner aufgestellten Grundsätze über Sprachenerlernung angenommen: man müsse sich der Art nähern, in der die Muttersprache gelernt werde. Also vor allem keine Grammatik am Anfang, wie es bisher der Fall gewesen war. Darin stimmten die Franzosen Dumarsais, La Pluche, La Condamine, Buffier, die alle im zweiten und dritten Jahrzehnt schrieben, überein, und ebenso dachte auch Krüger. Im einzelnen war man freilich über den Weg, der zur Erlernung der Sprache einzuschlagen sei, sehr verschiedener Ansicht, und diese Meinungen wurden um so mannigfaltiger, je zahlreicher und eifriger sich die Pädagogen mit der Frage beschäftigten. Von dem alten, schon im 17. Jahrhundert auftauchenden utopischen Projekt einer lateinischen Stadt, das auch wieder La Condamine vertrat, bis zu

der auch heute wieder hie und da Mode gewordenen Interlinearversion Dumarsais', die gleich im Anfange einen Schriftsteller zu Grunde legte, gab es die verschiedensten Variationen. Die Anweisung Krügers, bei der er wohl besonders Lange vor Augen hatte, zeigt, welche neue Gefahr drohte, indem man den alten Weg verließ. Er wollte, daß man in der untersten Klasse mit dem Auswendiglernen von Vokabeln beginne: eine neue Plage für die Kinder. Dann sollte Übersetzung, und zwar erst aus dem Lateinischen ins Deutsche, darauf umgekehrt folgen. Erst in der obersten Klasse fand die Grammatik eine Stelle. Vom Werte derselben war er durchaus überzeugt. „Es ist was Vortreffliches die Gesetze zu kennen, nach welchen in einer Sprache alle Wörter gesetzt werden müssen, aber dieses Gesetzbuch gehöret vor Leute, die es verstehen, und dies sind nicht die Kinder." Also Gesner!

Die Fortschritte in der didaktischen Methode sind unverkennbar; es war ein Vorzug der um die Mitte des Jahrhunderts herrschenden Überzeugungen, daß die Extreme vermieden waren. Zunächst war durchaus nicht, wie konstruierende Geschichtsphilosophie geistige Bewegungen darzustellen liebt, ein übertreibender Gegensatz gegen die frühere Richtung vorhanden. Man verwarf nicht die Gedächtnispflege ganz und gar, um nur die Urteilsbildung zur Geltung zu bringen; man gab sich vielmehr, wie wir gesehen haben, Mühe, geeignete technische Kunstgriffe ausfindig zu machen, damit das Memorieren erleichtert würde. Die Überspannung der Verstandes- und Urteilsbildung trat erst später ein. Ebenso verwarf man auch die Grammatik nicht ganz, sondern veränderte nur ihre Stellung im Unterrichtsplan, indem man sie an das Ende statt an den Anfang setzte.

4.

Die im Bildungswesen vor sich gehende Veränderung kündigte sich auch in neuen literarischen Erscheinungsformen an. Die Schule, ihre Leiter und Lehrer begannen als solche das schriftstellerische Interesse zu erregen, während sie bisher nur, soweit sie Vertreter der Wissenschaft waren, in Gelehrtengeschichten einen Platz fanden. Während noch Clarmundus 1703 in seiner „Lebensbeschreibung etlicher hauptgelehrter Männer" einige Schulmänner behandelt hatte, die sich wissenschaftlich hervorgetan hatten, widmete der Freund Weises und spätere Rektor in Schleusingen Gottfried

Ludovici seinen Standesgenossen ein eigenes geschichtliches Werk in der „Historia rectorum, gymnasiorum scholarumque celebrium sive Schulhistorie", die von 1708—1718 in fünf Bänden erschien und eine reiche Fundgrube für die Schulgeschichtsforschung bildet. Schule und Lehrer gewannen an selbständiger Bedeutung. Im Zusammenhang mit der früher erwähnten Schulbücherreform tauchte auch der erste Versuch einer pädagogischen Zeitschrift auf. 1716 schufen die Schulmänner des Berlinischen Gymnasiums „zufällige Anmerkungen von allerhand zum Schulwesen und Grundlegung der Gelahrtheit gehörigen Sachen", von denen freilich in den Jahren bis 1718 nur sechs Stücke von insgesamt 500 Seiten Umfang erschienen. Neben einer Reihe geschichtlicher Aufsätze, die sich mit der „Schulhistorie des Volkes Gottes" oder mit der näher liegenden des „Berlinischen Gymnasii" befaßten, die aber auch mehrere sehr wertvolle Veröffentlichungen aus dem Nachlaß des uns bekannten Johann Raue brachten, erörterten die „zufälligen Anmerkungen" methodische Fragen von der Art: wie der Lehrer Autorität erlangen könne, oder didaktischer Natur: ob Plautus und Terenz in der Schule zu gebrauchen sei; ob man die Jugend in Schulen gewöhnen solle, Accente über lateinische Wörter zu setzen. Ein Zeichen des Anbruches einer neuen Zeit für den Lehrerstand war es, wenn auch einmal ein Königlich-Preußisches Reskript, welches das „Rang-Reglement des Ordinis scholastici in hiesigen Residenzen" betraf, zum Abdruck gelangen konnte. Sehr selten begegnen uns wissenschaftliche Erörterungen, die dann gewöhnlich den gelehrten Frisch zum Verfasser haben und sprachliche Themata behandeln, deutsche Aufsätze wechselten noch mit lateinischen; die „Anmerkungen" entstanden in einer Zeit, da sich die deutsche Sprache erst mühsam für wissenschaftliche Verwendung ihr Recht zu erkämpfen begann.

Eine pädagogische Zeitschrift, die ein langjähriges Bestehen erlebte, begründete 1741 der Naumburger Rektor Johann Gottlieb Biedermann. Zunächst erschienen unter dem Titel: Acta scholastica acht Bände bis zum Jahre 1748, dann zwei weitere Bände als Nova acta scholastica und endlich bis zum Jahre 1755 noch acht Bände unter dem Titel: Altes und Neues von Schulsachen. Damit war auch auf diesem Gebiete der Anfang gemacht, und die verschiedenen pädagogischen Richtungen begannen sich in Zeitschriften Organe für die Verkündigung ihrer Anschauungen zu schaffen. Einen solchen Charakter hatten nun freilich die Acta noch nicht

gehabt, zumal sich auch in der Zeit von 1740—1760 scharfe Geg
sätze auf pädagogischem und didaktischem Gebiete kaum bemerk
machten. Der Zweck der Zeitschrift war nur, aus den alljähr
erscheinenden Programmabhandlungen, so weit es der Inhalt
diente, Auszüge zu veröffentlichen, über wichtigere Schulen
In- und Auslandes zu berichten, die Veränderungen im Lehrperso
zu bringen, bedeutendere Schulmänner zu würdigen und Ü
sichten über die literarischen Erscheinungen zu geben, welche
sonders für das Schulwesen in Betracht kamen. Die Zeitsch
war der Ausdruck der Durchschnittsmeinung, die im fünften Ja
zehnt unter den Schulmännern herrschte, und gibt ein allgemei
Bild von dem inneren und äußeren Zustand in den Schulen je
Tage. In umfassenderer Weise griff die Forschung die Geschic
des Schulwesens an, indem Keuffel 1743 eine Historia originis
progressus scholarum inter Christianos schrieb.

Trotz der unverkennbaren Fortschritte vermochten sich
Lateinschulen und die Universitäten die Anerkennung als all
meine Bildungsanstalten noch nicht zu erringen. Wurden au
neue Bildungsgegenstände an vielen Gelehrtenschulen in den Unt
richt aufgenommen, so blieb doch die Methode meist die alte
fruchtbare Memoriertechnik. Hatte man auch hohe Hoffnung
auf die verstandesmäßige Ausbildung des Geistes durch Philosophi
und Mathematik gesetzt, so versagten doch die Lehrer bei de
Übermittelung des Stoffes, und der Zweck wurde noch mehr als
früher verfehlt. Dazu kam, daß die Herrschaft der Wolffsche
Philosophie, auch als sie durch die Entwicklung auf diesem Ge
biete überholt wurde, sich in den Schulen zu behaupten suchte
und nun die gelehrten Anstalten auf einem veralteten Standpunkt
gewaltsam festhielt.

Stets und überall in der Schulgeschichte zeigt es sich von
neuem, daß die Hauptsache für den wahrhaft gedeihlichen Fort
schritt des Unterrichtswesens tüchtige Lehrer sind, daß alle Aus
gestaltung des Lehrplans nach den Bedürfnissen einer neuen Zeit
wertlos ist, sobald in den Lehrkräften die Fähigkeit und der Geist
mangelt, sie in entsprechender Weise zu befolgen. Es gab um die
Mitte des achtzehnten Jahrhunderts viele hervorragende Lehrer
und die Zahl der tüchtigen, nachhaltig auf die besseren Schüler
einwirkenden Schulmeister war, wie viele Beispiele lehren, im Zu
nehmen begriffen. Man darf sich durch die Kritik nicht irre machen
lassen. Der Tadel und das Besserwissenwollen ist nirgends

hnell und ausgiebig da wie im Schulwesen; und die Neigung, s Mangelhafte zu sehen, treibt hier ihre reichste Blüte. Aber e größere Zahl der Lehrer entsprach den Bedürfnissen um so eniger, als die neuen Lehranforderungen höhere Ansprüche an e Kenntnisse und die Unterrichtstechnik stellte. Für die methodische orbildung des Lehrers wurde noch immer nichts getan, und eine nrichtung wie das Gesnersche Seminar in Göttingen blieb verızelt. So war die Tüchtigkeit des Lehrers lediglich eine Sache s Zufalls, soweit sich persönliche Neigung und Begabung in den ienst der Sache stellten.

Auch mit Lehrbüchern hatte man ja einen guten Anfang geacht, wie wir gelegentlich gezeigt haben, aber doch fehlte noch el, daß für alle Unterrichtsgegenstände geeignete vorhanden geesen wären, und auch Justi bemerkte den Mangel an „Lehrıchern und Lehrbegriffen, welche imstande sind, den ersten Samen r Wissenschaft auf eine faßliche und wohl zusammenhängende t in dem Verstande der Kinder auszustreuen".

Dazu kam, daß die Strömung der Zeit den öffentlichen Schulen cht günstig war und die Privatinformation, wo es irgend die ittel erlaubten, und selbst da, wo es nicht der Fall war, vorgegen wurde. Schon die „zufälligen Anmerkungen" tadelten, daß „nunmehr dahin kommen, daß ein jeder Vater seinem Kinde ıen eigenen Präzeptor hält"; diese Vorliebe für das Hofmeisterm nahm, wie die Untersuchungen G. Stephans zeigen, im Laufe s 18. Jahrhunderts, besonders bei dem Adel, immer mehr zu.

Aber am wesentlichsten war, daß die Stände- und Berufseinlung, auf der der Staat beruhte, die Anschauung von einer allmeinen Bildungsschule und deren Notwendigkeit noch nicht aufmmen ließ. Noch immer galt eben die Lateinschule als die orbildungsstätte der späteren Universitäts- und Schullehrer, Pfarrer d Gelehrten — trotz aller Bemühungen, den Abwandlungen des itgeistes zu folgen; noch immer stand die Gelehrsamkeit tief im urse und die wichtigsten Gesellschaftsklassen um die Mitte des Jahrhunderts waren die im Dienste des Staats stehende Aristoatie und der nach immer größerer Selbständigkeit auch im Bilngsleben ringende Bürger. Vorübergehend hatte der Adel auf ı unter Weises und Franckes Einfluß stehenden Anstalten seine rbildung gesucht, weil sie sich vorwiegend seinen Bedürfnissen quemt hatten und die alten Lateinschulen in Ritterakademien zu rwandeln bestrebt gewesen waren; aber weder die Geburtsaristo-

kratie noch der gewerbetreibende Bürgerstand reflektierte für geeignete Vorbildung auf die Gelehrtenschulen, sondern wa Ständeeinteilung und Berufsdifferenzierung der Zeit entspre darauf bedacht, sich eigene Anstalten zu bilden. So verschw für die folgende Zeit die Lateinschulen und Universitäten au Gesichtskreis der Betrachtung; nur die Göttinger Hochschul auch, weil sie mit dem gelehrten den aristokratischen Cha zu vereinigen gewußt, in den nächsten Jahrzehnten ihre B tung im allgemeinen Bildungsleben behauptet.

Viertes Buch.

Die Organisation des Unterrichtswesens im Ständestaat des 18. Jahrhunderts.

Erstes Kapitel.

Das Ideal des Virtuoso.

1.

Lockes geschichtliche Bedeutung unterliegt angesichts seiner weitreichenden, vielfältigen Wirkung keinem Zweifel. Er hat, wie wir im einzelnen gezeigt haben, in den mittleren Schichten der Gesellschaft den Sinn für eine naturgemäße und vernünftige Erziehungsweise geweckt. Die Vorliebe für die Privaterziehung und die damit zusammenhängende Abneigung gegen das öffentliche Schulwesen ist durch Lockes Autorität in weiten Kreisen gestärkt worden. Er hat dann ferner zum ersten Male in deutlicher Weise die von jedem künftigen Beruf zunächst absehende Geistes- und Herzensbildung als das wesentliche Ziel der Erziehung bezeichnet; und indem er das Bild des Gentleman vertieft und das aristokratische Wesen als den Ausdruck schöner innerer Form und erweiterter Welt- und Menschenkenntnis beschrieben hat, ist er für die Ausbildung des aristokratischen Erziehungsideals in England und zum Teil auch auf dem Kontinent von Einfluß gewesen.

Aber die weitere Entwicklung blieb bei Lockes Auffassung nicht stehen, sondern verband mit der von ihm geforderten Welt- und Menschenkenntnis, der Vornehmheit der Gesinnung und Manieren die Notwendigkeit eines tiefen wissenschaftlichen und künstlerischen Verständnisses. Eine neue Erscheinung trat in der Gesellschaft am Anfange des 18. Jahrhunderts zunächst in England auf: der in dem klassischen Altertum, in der Philosophie und in den Wissenschaften bewanderte Aristokrat, der den pedantischen Gelehrten und den ungebildeten, nur in den Künsten des Reitens, Fechtens und Jagens geübten Landedelmann in gleicher Weise verachtete. Das Wissen, das früher nur als Eigentum verstaubter Gelehrten gegolten hatte, wurde auch vom Kavalier der Beachtung wert gehalten. Aristokratische Politesse und wissenschaftliche Beschäftigung schlossen sich nicht mehr aus. Beide verschmolzen

mit einander zu dem „polite learning“, der feinen, auf wis
schaftlichem Verständnis und künstlerischem Empfinden beruhen
Bildung. In der englischen Aristokratie mehrten sich im er
und zweiten Jahrzehnt die Männer, welche dieses Ideal zu
körpern suchten, und Erscheinungen wie Lord Sommer, der,
eifriger Beschützer der Wissenschaft, mit Le Clerc in Briefwec
stand und Bayle für sein Dictionnaire unterstützte, der Addi
und Swifts literarische Unternehmungen begünstigte, oder
General Stanhope, der mit Shaftesbury über die Philoso
Lockes konferierte, wurden immer häufiger. Der glänzen
Typus dieses tiefgebildeten aristokratischen Weltmannes ist A
Ashley Cooper, der Graf von Shaftesbury, der Schüler Lo
(1671—1713), dessen philosophische Weltdeutung Leibnizens
wunderung erregt und auf die meisten Denker und Dichter
18. Jahrhunderts von Pope und Thomson bis zu Wieland, He
Schiller und Goethe einen tiefen Eindruck gemacht hat.

Wenn man Shaftesbury liest, glaubt man nicht einen Sch
steller aus dem Anfange des 18. Jahrhunderts vor sich zu ha
Dann fühlt man sich in den großen Zusammenhang hineinvers
der über Giordano Bruno bis zu Plato zurückreicht. Was d
beiden begeistert, die Schönheit und künstlerische Harmonie
Kosmos, das lebt in Shaftesbury wieder auf; und mit tiefer I
genialität des Empfindens verbindet sich bei Shaftesbury eine
geisterung für die wissenschaftliche und künstlerische Seite
griechischen Kultur, wie sie in der neueren Zeit seit den er
Tagen der französischen Renaissance nicht wieder da gewesen
Darauf beruht vor allem seine Stelle in diesem Zusammenha
Seine Verherrlichung der griechischen Literatur und Kunst hat
zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts tief beeinflußt. Von ihm
hebt jene überschwengliche Begeisterung für die ästhetische B
bung des griechischen Volkes an, die dann ihren Kulminati
punkt in Schiller, Goethe und Humboldt erreicht hat.

Griechenland ist für Shaftesbury die Verkörperung alles ki
lerischen Empfindens; es ist durchaus originell in der Erfind
Mögen wirklich andere Nationen, die Ägypter, Phönicier, Thr
diese und jene Erfindung in Ackerbau, Baukunst, Schiffahrt, Wis
schaft nach Griechenland gebracht haben, das ist über j
Zweifel, daß die Künste und Wissenschaften in Griechenland s
ausgebildet wurden. „Was nur irgend zur Blüte gelangte ode
einigem Grade von rechter und wahrer Vollkommenheit gela

geschah durch Griechenland allein und lag in den Händen dieser einzig politen, höchst zivilisierten und vollkommenen Nation". Hier fanden die Künste einen Ansporn wie nirgend sonst. Von der Musik, der Poesie, der Rhetorik bis zur simplen historischen Prosa und all den bildenden Künsten, der Skulptur, Bildhauerei, Malerei, Architektur wurde alles Musische mit den höchsten Ehren belohnt. Die Nation war original in der Kunst, und jedes edle Studium und jede Wissenschaft war selbstgeschaffen. In der Zeit ihrer höchsten Blüte waren Einfachheit und Natur ihre einzigen Ziele.

Aus solcher Begeisterung mußten sich für einen Denker, der wie Shaftesbury von dem Wert und der Macht der Erziehung eine hohe Meinung hatte, wichtige Folgen für seine pädagogischen Anschauungen ergeben. Die künstlerisch-ethische Auffassung der bedeutenden griechischen Denker, des Plato und Aristoteles, wurde ihm für die seinige maßgebend. Überall hören wir Gedanken der genannten griechischen Philosophen erklingen, wenn wir den Spuren von Shaftesburys Anschauungen folgen, wenn wir vernehmen, daß Proportion, Regelmäßigkeit, mathematische Gesetzmäßigkeit mit Schönheit und Tugend übereinstimmend sind und auch dem wirklichen Nutzen entsprechen. „Sonach sind Schönheit und Wahrheit offenbar mit dem Begriffe der Nutzbarkeit verbunden...., Natürliche Gesundheit ist die richtige Proportion, die Wahrheit und der regelmäßige Lauf der Dinge in einer Leibesbeschaffenheit: die innere Schönheit des Körpers". Die Natur ist das Echte, Wahre und Gute. Wer hört hier nicht Locke? Wen erinnern die Worte nicht an Rousseau? Den unverbrüchlichen Zusammenhang zwischen Schönheit, Wahrheit und Tugend spricht er wieder in dem Satze aus, „daß alles Schöne auch harmonisch und proportioniert, alles Harmonische und Proportionierte auch wahr und alles zugleich Schöne und Wahre notwendigerweise auch angenehm und gut ist".

Daraus ergab sich für ihn das Bildungsideal der inneren und äußeren Harmonie des Menschen, wie er es in den alten Athenern, diesen unzweifelhaften Meistern in jeglicher Wissenschaft, Klugheit, Feinheit und Wohlanständigkeit verkörpert sah. Um ein wohlerzogener Mann, ein well-bred man, fine gentleman oder Virtuoso zu sein, wie er mit einem von italienischen Humanisten gebrauchten Ausdruck auch gern sagt, ist erforderlich, daß er Liebe zu Kunst und Wissenschaft besitzt, sich in der Welt umgetan hat, mit Sitten und Gewohnheiten der Völker bekannt ist, ihr Staats-

wesen, ihre Gesetze und Verfassung, aber auch ihren Geschmack in den Künsten, in der Poesie, Gelehrsamkeit und in den Sprachen kennen gelernt hat. Aber damit nicht genug, der Virtuoso muß auch ein echter Philosoph sein. „Philosophieren, im richtigen Sinne, bringt die gute Erziehung nur eine Stufe höher. Denn die Vollendung der Erziehung besteht darin, daß man lernt, was in der Gesellschaft geziemend oder in den Künsten schön ist; und die Summe der Philosophie ist, daß man lernt, was in der Gesellschaft recht und in der Natur und der Ordnung der Welt schön ist." Das antike aristokratische Erziehungsideal der Kalokagathie, der Ausgestaltung des ganzen Menschen nach seiner inneren und äußern Natur, der frei von des Lebens Notdurft nur der individuellen Ausbildung seines Selbst leben kann und sich ein von Schönheit und Weisheit erfülltes Dasein erbaut: das war es, was Shaftesbury zuerst im 18. Jahrhundert als erstrebenswürdiges Ziel der Erziehung bezeichnete. Es war ein Ideal, das sich nur auf aristokratischer Grundlage der Gesellschaft verwirklichen ließ, und dem nur solche nachzustreben versuchen konnten, die durch den Vorzug hoher Geburt und des Reichtums ausgezeichnet waren.

Es bedurfte keiner ausdrücklichen Versicherung Shaftesburys, daß das wahre künstlerisch-ethische Verständnis nur aus dem Studium der Alten, vor allem der griechischen Dichter und Denker zu gewinnen sei; aber wo er Gelegenheit hatte, von jemandes Bildung zu sprechen, hat er nicht vergessen, dessen Kenntniss des Altertums in Betracht zu ziehen, und als er Locke einen Tutor empfahl, hob er vor allem hervor, daß er außer seinem Verständnis für die „politer manners and customs of the world" auch Kenntnis der Humaniora besitze.

Das Wichtigste in dieser neuen Auffassung von Bildung und Erziehung war, daß von der Beschäftigung mit der Wissenschaft und dem klassischen Altertum jener verächtliche Nebensinn hinweggenommen war, als ob sie nur eine dem Gelehrten zukommende Handwerkstätigkeit, des Aristokraten aber unwürdig sei.

Ja, ihm wurde nun die Mission, durch seine Beschäftigung mit der Wissenschaft in freierem Sinne diese selbst zu adeln. Indem sie aus der Sphäre des von der Lebensnotdurft gedrängten Gelehrtentums in die freie Luft eines von materiellen Sorgen freien Aristokratentums emporgehoben wurde, veränderte die Wissenschaft ihren Charakter und wurde aus einem Nutzen schaffenden Mittel ein Gegenstand, der für die Ausbildung der Persönlichkeit und die

Verschönerung des Daseins erstrebenswert schien. Seit den Tagen des Plato und Aristoteles hatte diese aristokratische Auffassung der Beschäftigung mit der Wissenschaft nur noch in der Zeit der Renaissance einen ähnlichen Ausdruck gefunden.

Die Anschauung Shaftesburys war freilich zu hoch und eigenartig, um ganz in dieser Form allgemeiner werden zu können; sein Verhältnis zum klassischen Altertum und seine Auffassung von dessen Bedeutung für die geistige Bildung setzte ein ästhetisches Verständnis voraus, wie es immer nur wenigen beschieden ist; aber die Ansicht, daß Wissen ein Schmuck des Menschen, insbesondere auch des Edelmanns sei, diese Ansicht eroberte sich nach und nach immer mehr Boden. Der schon genannte Daniel Defoe, dessen volksaufklärerische Tendenz wir früher kennen gelernt haben, war nach Geburt, Neigung und Lebensschicksalen vorwiegend ein Vertreter bürgerlicher Interessen; aber auch ihn hat die Frage der Erziehung des Gentleman eingehend beschäftigt, und er hat seine Gedanken darüber in einer am Ende der dreißiger Jahre verfaßten, erst in der neuesten Zeit veröffentlichten Schrift niedergelegt, die den Titel: The compleat English Gentleman trägt. Einen Nachhall von Shaftesburys Ideen vernehmen wir auch dann, wenn das Wissen „Schönheit und Schmuck für die Seele“, „ein Ornament für einen Gentleman“ genannt, wenn der „man of polite learning“ als Vorbild des Edelmanns (what a gentleman should be) bezeichnet, wenn endlich Bildung von dem gelehrten Wissen geschieden wird. Aber er entfernte sich von dem humanistischen Ideale Shaftesburys, wenn er die Bildung wesentlich im engeren Anschluß an Locke als Welt- und Lebensklugheit auffaßte und, soweit sie auf dem Wissen beruhte, die im Leben verwertbaren Kenntnisse hervorhob, während er die alten Sprachen und Literaturen nach ihrer ästhetischen Seite kaum würdigte. „Die gelehrten Sprachen, wie sie gewöhnlich heißen, haben für uns betreffs der Erkenntnis keinen andern Wert, als daß sie uns die Lektüre der alten Historien, der Weisheit und der Philosophie der Alten ermöglichen, wie Plutarch, Herodot, Xenophon, Homer und anderer“. Wenn nun diese Schriften wie bei den Franzosen in Übersetzungen in der Muttersprache vorhanden wären — bei Thomasius waren wir demselben Hinweise begegnet — und alle liberalen Künste und Wissenschaften in dieser gelehrt würden, dann könnte man in Wahrheit ein gebildeter Mann sein, „ohne von der griechischen und lateinischen Sprache etwas zu wissen“.

Es ist hier nun endlich einmal Zeit, einen schnellen Seitenblick auf die etwa parallel verlaufende deutsche Bildungsbewegung zu werfen. Auch dort hatten wir besonders unter dem Einflusse Wolffs das Bestreben beobachtet, gegenüber der früheren Gedächtniskultur das formale Moment in der Erziehung und im Unterricht zu betonen; aber wenn man von ein paar geringen Ansätzen bei Gesner absieht, war die abstrakte Verstandesbildung, welche die deutsche Methodik der Zeit vorwiegend erstrebte, doch grundverschieden von jener lebensvollen, innerlichen, den ganzen Menschen erfassenden künstlerisch-ethischen Auffassung, die uns besonders bei Shaftesbury begegnete; und dieser Gegensatz der Anschauungen und Ziele kam auch in den für die Erziehung und Unterweisung verwertbaren Mitteln zum Ausdruck.

Wiewohl die Ansicht von der verstandesbildenden Kraft der Mathematik auch in England und dazu in Locke einen bedeutenden Vertreter gefunden hatte, kam sie doch nicht zu allgemeinerer Geltung im Jugendunterricht und mußte vielmehr der Ausbildung durch die sprachlich-historische Wissenschaft den Vorrang lassen. So hatte Shaftesbury in der griechisch-römischen Literatur der klassischen Periode ein notwendiges Mittel für die wahre Erziehung zur Humanität gesehen; und so empfahl nun Lord Bolingkroke das Studium der Geschichte als wichtiges Erfordernis für die allgemein menschliche Ausbildung.

Als Mensch, Staatsmann und Historiker eine Persönlichkeit von zweifelhaftem Rufe, hat doch Bolingbroke, der „talentreiche Lord-Alcibiades“, wie ihn Herder in seiner Adrastea nennt, in seinen 1735 geschriebenen „Briefen über das Studium und den Nutzen der Geschichte“ deren pädagogischen Wert in einer Klarheit und Tiefe erfaßt und zum Ausdruck gebracht, wie es bis dahin noch von keinem geschehen war. Für die Empfehlung der Historie in der Jugendbildung war seit den Tagen Luthers manches Wort gefallen; aber immer war doch, mochte nun der Gießener Helwig oder der Rektor Buno oder Balthasar Schupp von dem Werte der Geschichte reden, der letzte Sinn ihrer Empfehlung, daß sie anschauliche Beispiele für die Gebote der Moral darbiete oder, wie es der Pietismus mit Vorliebe hervorhob, eine Illustration für die Wege der göttlichen Vorsehung sei. Von dieser moralisch-philiströsen Auffassung der Geschichte schritt Bolingbroke zu einer

Beurteilung derselben fort, die auf ähnlichen Voraussetzungen beruhte wie das neu erwachte Verständnis des klassischen Altertums.

Hier hatte sich die wichtigste Veränderung, wie wir wissen, im Begriff der „Nachahmung“ vollzogen, die seit den ersten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts nicht mehr als sklavisch-wörtliche Phrasenimitation, sondern als Erfassung und Nachbildung des Geistes des Schriftstellers verstanden wurde. Auf diesen Vorgang bezieht sich Bolingbroke, um seine Auffassung vom Bildungswert der Geschichte klar zu machen. Er führt zunächst eine Bemerkung Boileaus über die richtige Art an, einen alten Autor zu übersetzen; und nun bedient er sich desselben Ausdrucks, den wir von Gronovius und Gesner her kennen, um zu verdeutlichen, in welchem Sinne die Imitation der geschichtlichen Gestalten und Ereignisse zu geschehen habe: „Wir müssen den Geist erfassen (catch the spirit, genium capere), so gut wir können, und müssen uns die in den Dingen liegende Vernunft zu eigen machen.“ Es ist nicht der Fehler der Geschichte, wenn sie keine bildende Kraft ausübt, so wenig — können wir mit Shaftesbury sagen — dem klassischen Altertum ein Vorwurf daraus gemacht werden kann, daß es bisher so geringe Frucht für die menschliche Ausbildung getragen. Wie muß nun die wahre Anwendung der Geschichte sein?

Auch da bedient sich Bolingbroke eines uns von früher her bekannten Ausdrucks. Was für die geistige Ausbildung des Menschen von Wert sein soll, muß in philosophischem Geiste getrieben werden. In philosophischem Geiste verlangte Wolff das Studium der Mathematik, philosophische Behandlungsart forderte Gesner bei der Beschäftigung mit dem klassischen Altertum. Philosophie nennt Bolingbroke geradezu die Geschichte, „eine Philosophie, die uns durch Beispiele belehrt, wie wir uns in allen Situationen des privaten und öffentlichen Lebens zu benehmen haben“, und daher, fährt er fort, müssen wir uns ihr selbst „in philosophischem Geiste“ hingeben, uns von der besonderen zur allgemeinen Erkenntnis erheben. Dann entspringt auch Nutzen aus der Beschäftigung mit der Geschichte; dann gewöhnen wir unsern Geist an die Fähigkeit des Reflektierens und Nachsinnens über die Charaktere, die wir beschrieben, und über die Ereignisse, die wir dargestellt finden. Auf diese Weise schulen wir uns und bereiten wir uns für die Gesellschaft und die menschlichen Angelegenheiten vor.

Aber Bolingbroke bleibt bei diesen allgemeinen Bemerkungen nicht stehen, sondern sucht im einzelnen den Vorteil zu erweisen,

den das Studium der Geschichte der geistigen Ausbildung bringt. Von der Voraussetzung ausgehend, daß es gewisse allgemeine Prinzipien und Regeln für die Lebensführung giebt, die immer und für alle Fälle wahr sein müssen, weil sie der unwandelbaren Natur der Dinge konform sind, stellt er dem, der die Geschichte wie die Philosophie studiert, die Möglichkeit in Aussicht, sich auf den sichersten Grundlagen ein allgemeines System der Ethik und Politik bilden zu können, das natürlich auf die einzelnen Fälle mit Vorsicht anzuwenden sei. Und ferner kommt ein bedeutungsvoller formaler Nutzen beim Studium der Geschichte in Betracht. Indem man die ungeheure Mannigfaltigkeit der besonderen Charaktere und Ereignisse betrachtet, ferner die seltsamen Kombinationen verschiedener, entlegener und anscheinend entgegengesetzter Ursachen prüft, die oft zusammen eine Wirkung hervorbringen, andererseits wieder bemerkt, wie eine einzige Ursache mit überraschender Fruchtbarkeit eine Menge verschiedenartiger Wirkungen zu Tage fördert, indem man in der sorgfältigsten Weise all den geringfügigen und bisweilen kaum bemerkbaren Umständen in den Charakteren der handelnden Personen und in dem Gang der Ereignisse nachspürt, kurz indem man in so methodischer Weise die Geschichte studiert, zieht man aus ihr den größten Nutzen für die Ausbildung des Geistes; da schärft sie die Untersuchungsgabe (the penetration) und die Aufmerksamkeit des Geistes und stärkt die Urteilsbefähigung. Wer sich so mit ihr beschäftigt, der erwirbt die Gabe der schnellen Unterscheidung, der Geschmeidigkeit und Festigkeit, die in ihrer Vereinigung erforderlich sind, wenn es sich um Angelegenheiten handelt, die von der Mitwirkung oder Opposition anderer Menschen abhängen. Das letzte Ziel ist also auch für Bolingbroke Gewandtheit in der Lebensführung und die Fähigkeit in der Behandlung der Menschen.

Es fällt hier jedem auf, daß der Geschichte von Bolingbroke eine ähnliche Bedeutung für die geistige Ausbildung zugemessen wird, wie sie Locke für die Mathematik beansprucht hatte. Und Bolingbroke hat auch selbst darauf Bezug genommen und Lockes Begründung für die eigene Ansicht zur Vergleichung herbeigezogen. Wie dieser in der Beschäftigung mit der Mathematik so großen Bildungswert gesehen hat, weil sie, selbst wenn man die Probleme und ihre Lösungen vergesse, daran gewöhne, lange Gedankenzüge aufzufassen und verborgene Wahrheiten da zu entdecken, wo sie ungeübte Personen niemals finden: hat auch Bolingbroke den eigentlichen Wert der Geschichte nicht in der Bereiche-

ng mit historischen Kenntnissen, sondern in der Bildung des
rstandes und Willens gesehen. Das Studium der Geschichte be-
tet uns auf Handeln und Beobachten vor. Freilich, mit der Ge-
ichte muß auch Erfahrung verbunden sein. So großen Wert
auch auf die erstere legt, so wenig zieht er sie doch der letz-
en vor. Das Verhältnis der beiden bezeichnet er mit dem
eichnis: Die Geschichte ist der alte Autor, die Erfahrung ist die
oderne Sprache. Wir bilden unsern Geschmack an jener, wir
ersetzen den Sinn und Verstand, wir schmelzen den Geist und
s innere Wesen um, aber wir nehmen sie nur auf, soweit es der
eist unserer Sprache gestattet. „Kurz," so schließt er seine Aus-
nandersetzungen über diesen Punkt, „wie es die Erfahrung mit
m Gegenwärtigen zu tun hat und uns die Gegenwart in den Stand
tzt, auf die Zukunft zu schließen, so handelt die Geschichte vom
ergangenen, und dadurch, daß wir geschehene Dinge kennen lernen,
erden wir fähiger, über die Dinge, die da sind, zu urteilen."

An dieser Auffassung vom Wert der Geschichte und der Er-
hrung hat ihn der Einwurf nicht irre gemacht, daß für die Er-
ichung des von ihm beabsichtigten Bildungsziels die geniale
nlage das meiste tue und daß die Macht der Erziehung überhaupt
ne zweifelhafte Sache sei. Gewiß hat er den Vorteil hervor-
gender Begabung anerkannt, aber doch hat er festgehalten, daß
ich der größte Genius nie in vollem Glanze leuchten wird, wenn
nicht zur eigenen Erfahrung die andrer Menschen und Zeiten
nzufügen wird. Und in ähnlich verständiger und maßvoller
Veise hat sich Bolingbroke über den Zweck der Erziehung ge-
ußert. Wäre freilich, wie es die Gegner meinen, der Mensch durch
onstitution und Umstände gänzlich determiniert, wie er sicher da-
urch beeinflußt ist, dann wären alle pädagogischen Bemühungen
ertlos, ja dann wäre schon der geringste Versuch kindlicher Lei-
ng überflüssig. Aber der Sinn der Erziehung leuchtet ein, wenn
an sich die Natur der moralischen Anlage klar macht, wenn man
eiß, daß Laster aus dem Mißbrauch natürlicher und an sich un-
huldiger, ja nützlicher und notwendiger Triebe, Wünsche und
eidenschaften entstehen und daß Tugend die Herrschaft über sie
nd ihre Verwendung nach den Regeln der Vernunft oft im Gegen-
tz zu ihrem blinden Impulse bezeichnet. Demnach ist Erzie-
ung, nämlich „der wichtigste und am meisten vernachlässigte Teil
avon", eine Institution, die den Zweck hat, den Menschen von
er zartesten Kindheit an durch Vorschrift und Beispiel, durch

Argument und Autorität zu der gewohnheitsmäßigen Ausführung der Vernunftregeln zu bringen: eine Arbeit, die freilich um so schwerer ist, je stärker unsere Triebe, Wünsche und Leidenschaften sind, die aber, wenn die Anstrengungen der Erziehung den Anlagen entsprechend sind, doch immer von einigem Erfolge begleitet sein wird.

Auch Bolingbroke kam es wie Shaftesbury nur auf die Erziehung des aristokratischen Teils der Gesellschaft an. Aber welche Veränderung vollzog sich seit Locke in der Auffassung des Begriffs der Aristokratie! In England zuerst, und zwar gerade unter dem wesentlichen Einflusse von Shaftesbury und Bolingbroke, entstand jene Vorstellung von Aristokratie und Vornehmheit, die sich mit dem Geburtsadel nicht deckt, sondern das eigentliche Wesen in hervorragender Geistes- und Charakterbildung sieht und die, wie es Bolingbroke wohl zuerst treffend bezeichnet hat, fähig ist, in die gesellschaftliche und moralische Ordnung der Dinge bestimmend einzugreifen. Nichts offenbart uns den Fortschritt der Zeit deutlicher als der Umstand, daß hier der geistigen Bildung ein Vorrang vor dem Zufall des Standes und Berufs eingeräumt wurde. Es waren die ersten leisen Anfänge einer Entwicklung, in der an die Stelle einer Geburtsaristokratie allmählich eine Aristokratie des Geistes trat.

2.

Im Zusammenhange mit dem lebhaften Gedanken- und Empfindungsaustausch, der sich in den ersten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts durch die Vermittelung von Desmaizeaux, Bayle und besonders Voltaire zwischen dem Kontinent und England entwickelte, machte auch die charakterisierte neue Auffassung von aristokratischer Vornehmheit sehr bald ihren Einfluß bemerkbar. Besonders in Deutschland wurden Männer in hoher leitender Stellung mit feiner Geschmacksbildung und tiefem Interesse für die Wissenschaften immer häufigere Erscheinungen; und in dem Minister Münchhausen und dem Handelsgesellschaftssekretär und Dichter Hagedorn haben wir schon eine par ausdrucksvolle Gestalten dieser Art kennen gelernt. Auch das haben wir schon gehört, wie beide gelegentlich für die Erziehung zu feinerer Gesittung und Bildung zu wirken suchten.

Aber mit bewußter Absicht verfolgte diesen Zweck erst Jerusalem, der Vater des durch Goethes Werther so bekannt gewordenen unglücklichen Sohnes, indem er ein im großen Maßstabe ange-

legtes aristokratisches Erziehungsinstitut ins Leben rief. In Jerusalem lebt ein starker Drang nach allseitiger Ausbildung und Bereicherung seines innerlichen Wesens. Auf der Universität Leipzig, wohin er 1724 im Alter von fünfzehn Jahren kommt, gerät er in die von Gottsched ausgehende literarische Bewegung und wird mit der Wolffschen Philosophie bekannt. Nachdem er sich einige Jahre hier aufgehalten, begiebt er sich nach Holland und sucht seine Kenntnisse auf allen Gebieten der Wissenschaft zu erweitern. In Leiden studiert er bei Peter Burmann lateinische Philologie, bei s'Gravesande Philosophie und Physik; auch Boerhaves Vorlesungen besucht er. Die Naturwissenschaften ziehen ihn so an, daß er bei seinem Aufenthalt in Amsterdam auch einen Kursus bei Fahrenheit in Experimentalphysik nimmt. Aber nicht minder erregen die religiösen Zustände Hollands sein Interesse. Er sucht Bekanntschaft mit den Remonstrantischen Predigern, unterrichtet sich genau über die Orthodoxie der Dordrechter Synode, lernt den ehrwürdigen Anabaptisten Samuel Crell kennen und macht angesichts der mannigfaltigen, friedlich neben einander wohnenden Bekenntnisse die für seine religiöse Entwicklung so wichtige „entzückende Erfahrung, wie fruchtbar die wesentlichen Grundlehren des Christentums in guten Seelen bei allem übrigen Unterschied der Lehrbegriffe sind, und in welcher glücklichen Eintracht und Ruhe bei einer wohlgeordneten und wohlbefestigten allgemeinen Gewissensfreiheit alle Sekten der Christenheit bei einander wohnen können, und wie dabei doch eine jede Partei für die Kirche oder Gesellschaft, wozu sie sich öffentlich bekennt, alle treue Verehrung behalten kann." Während eines dann folgenden dreijährigen Aufenthalts in Göttingen, wo er Hofmeister zweier jungen Edelleute ist, hat er die Freude, die neu erstandene Schöpfung in ihrem ersten jugendlichen Aufblühen zu beobachten, und genießt das Glück, die Aufmerksamkeit Münchhausens zu erregen. Auf dessen Anregung geht er nach England, wo ihn der Eindruck einer originalen Menschheit und des sich bildenden nationalen Geistes — es sind seine eigenen Worte — so fesselt, daß er die ursprünglich beabsichtigte Dauer seines Aufenthalts erheblich verlängert. Durch den Verkehr mit Desmaizeaux, seinem „schätzbarsten und angenehmsten Umgang" in London, kommt er mit der Gedankenwelt Shaftesburys in Berührung und mit dessen Erziehungsideale; und kaum sehen wir Jerusalem in seinem Vaterlande in der einflußreichen Stellung als Erzieher des Erbprinzen am Braunschweigischen Hofe (1742), so

beginnt er mit Erfolg beim Herzog Karl an der Verwirklichung der in ihm lebenden Idee einer aristokratischen Bildungsanstalt zu arbeiten.

Aber mit der beabsichtigten Anstalt des Collegium Carolinum — so sollte sie heißen — suchte Jerusalem auch den uns schon bekannten Bestrebungen zu genügen, welche eine geeignete Vorbildung der höheren gewerblichen und kameralistischen Berufsarten bezweckten; und völlig in Übereinstimmung mit Groß, Zincke und den übrigen Ökonomen bemängelte er in der 1745 auch in den Leipziger Sammlungen veröffentlichten „vorläufigen Nachricht“, daß man für „diejenigen, welche in den größten Welthändeln der Welt nutzen, die mit Einrichtung gemeinnütziger Anstalten, der Handlung, der Verbesserung der Naturalien, Vermehrung des Gewerbes und der Landhaushaltung umgehen, die sich auf mechanische Künste legen, die zu Wasser und zu Lande, über und unter der Erde das gemeine Beste suchen“, mit Schulen wenig oder gar nicht gesorgt hätte. Und so sollten denn die Anstalten des Carolinums vornehmlich auch denen nützlich werden, „die sich dem Militärstande, dem Hofe, der Polizei, der Kaufmannschaft, dem Landleben, den Forsten, Bergwerken und anderen Ständen, auch Künsten“ widmen wollten.

Aber im ganzen war der Zuschnitt der Anstalt doch aristokratisch. In Verbindung mit dem Kollegium war eine Menge bequemer und wohl eingerichteter Zimmer angelegt, „wo eine Anzahl junger Leute von dem besten Stande unter der beständigen Aufsicht verschiedener geschickter Hofmeister“ wohnen konnte. Diese hatten ebenso wie die englischen Tutors die Studien ihrer Zöglinge zu beaufsichtigen und zu leiten, für ihre Erziehung, Anleitung zur Ordnung und zu gesittetem Betragen zu sorgen und endlich ihren Unterhaltungen beizuwohnen, die, wie uns Zachariä in der Lagosiade erzählt, im Billardspiel, Tanzen, Federballspiel, Fechten und Lustwandeln bestanden. Es war natürlich, daß mit diesem Systeme für die Eltern der Zöglinge große Kosten verbunden waren, und in Wirklichkeit überstiegen die notwendig werdenden Ausgaben bei weitem die für Unterhaltung, Unterricht und Beaufsichtigung durch die Hofmeister berechneten hundert Taler. Die Zahl der Besucher war von Anfang an dem aristokratischen Charakter des Instituts entsprechend nicht bedeutend und bewegte sich in den ersten Jahren zwischen fünfzig und sechzig; viele Zöglinge waren vom hohen Adel; auch der Freiherr von Zedlitz, der spätere Minister Friedrichs des Großen, gehörte seit 1747 zu den Schülern der Anstalt.

Im Lehrplane zeigte sich ebenfalls, daß sich die mit dem Carolinum beabsichtigten Bestrebungen nicht mit dem deckten, was lie auf die Begründung von Realschulen dringenden Ökonomisten und Kameralisten wollten. Julius Hecker, der die Entwicklung les Instituts sehr genau beobachtete, schrieb 1748 ganz richtig, „daß man sich mehr mit der vornehmen Jugend in das Galante ler Wissenschaften als in das eigentlich Nutzbare einlasse". Die schönen Wissenschaften, das „polite learning" stand im Vordergrunde des Plans. Auch war man am Carolinum so weit entfernt, lie klassischen Sprachen unberücksichtigt zu lassen, „daß diese vielnehr eins der allerwichtigsten Stücke darin bleiben werden". Die Alten sollten gelesen werden, nämlich die Lebensbeschreibungen des Pluarch, die Kyropädie und das Ökonomicon Xenophons, einige Dialoge Lucians, von den Lateinern vor allem die Reden des „verewigten Cicero": pro Archia, pro Milone, pro lege Manilia, „um die unverbesserlichen Schönheiten und die vernünftige und natürliche Art zu denken, die darin herrschen, den Zuhörern bekannt und angenehm zu machen und ihnen die rechten Begriffe von dem, was man wahr und schön nennen soll, daraus zu lehren und ihren Geschmack nach und nach daran zu gewöhnen."

Außer dem klassischen Unterrichte nahm doch keiner eine solche hervorragende Stellung wie der deutsche ein. Der für das Carolinum entworfene Lehrplan ist der erste, der die Beschäftigung mit der poetischen Literatur in die Zahl der Unterrichtsgegenstände mit aufnimmt und, ohne Opitz, Canitz, Hagedorn und andere ausschließen zu wollen, vor allem Hallers Dichtungen zu Grunde zu legen empfiehlt. Ferner sind nirgends bisher so bestimmte methodische Vorschriften über die Behandlung des Unterrichts in der Beredsamkeit, d. h. dessen, was wir unter Aufsatzunterricht verstehen, aufgestellt. Der Lehrer trägt wöchentlich am Montag die Regeln der Redekunst vor und gibt nun seinen Zuhörern Briefe, Erzählungen, Beschreibungen, Gespräche, Reden und andere Übungen der Beredsamkeit auf. Am Donnerstag werden sie von den Schülern abgeliefert; der Lehrer „siehet sie sodann fleißig durch, zeichnet die Fehler der Gedanken, der Schreibart, des Ausdrucks und der Rechtschreibung auf, stellt die verbesserten Aufsätze den Verfassern des Sonnabends wieder zu und macht ihnen das Verzeichnis der begangenen Fehler, doch ohne Benennung eines Namens, mit Anzeige der Verbesserungen zum gemeinschaftlichen Nutzen bekannt, läßt auch wohl die am besten geratenen Ausarbeitungen von

ihren Urhebern zu ihrer eigenen Aufmunterung und zur Anspornung der übrigen öffentlich herlesen und nimmt dabei Gelegenheit, wegen der Stimme und Aussprache das Nötige zu erinnern". Man meint sich in eine Aufsatzstunde der Gegenwart versetzt zu sehen.

Wie diese Anstalt vor allem zur Pflege der schönen Wissenschaften bestimmt war, zeigt auch der Umstand, daß verschiedene aus der jung aufstrebenden Dichtergeneration, die sich anfangs um Gottsched geschart hatten, dann aber eigne Wege gingen, am Carolinum als Lehrkräfte Verwendung fanden, indem sie zunächst als Hofmeister begannen und dann in die Professorenstellen einrückten. So traten fast im selben Jahre — 1748, wo die ersten drei Gesänge von Klopstocks Messias erschienen — Gärtner, der Begründer der „Bremer Beiträge", Ebert und Zachariä ein.

Das Institut wollte sich eigentlich nicht mit den Elementen des Unterrichts abgeben, und es war die Bestimmung getroffen, daß die Schüler nicht unter 13 oder 14 Jahren und nicht ohne Kenntnis in den Anfängen der lateinischen Grammatik aufgenommen werden sollten: eine Bestimmung, die in Wirklichkeit längst nicht inne gehalten wurde. So lag in der ursprünglichen Absicht, eine Anstalt zu schaffen, die sich auf der gewöhnlichen lateinischen Stadtschule aufbaue und den Übergang zur Universität vermittele. Ganz richtig bemerkte Jerusalem, daß schon die bestehenden Akademien, Gymnasien, Pädagogien denselben Zweck verfolgten. So entsprach das Institut in den wesentlichsten Zügen seiner ganzen Anlage einem heutigen höheren, mit Alumnat verbundenen Gymnasialkursus, wie ihn am deutlichsten die Landesschule Pforta darstellt. Doch kam die Anstalt nicht in Blüte, und schon 1754 schrieb Sulzer an Bodmer, der sich für Wieland um eine Anstellung am Carolinum als Lehrer bemühte, daß „das ganze Werk merklich falle". Wirklich erreichte die Anstalt in den unmittelbar vorhergehenden Jahren nicht mehr die Zehnzahl in der Besuchsziffer der Zöglinge. Der wesentlichste Grund für den Niedergang des Instituts lag in dem hohen aristokratischen Bildungsziel, das nur für wenige Auserlesene, zumal in der damaligen Zeit, sein konnte und sich für eine Anstalt nicht eignete.

Aus eben dem Grunde kam auch der „Plan einer Akademie" nicht zur Verwirklichung, den der jugendliche Dichter Christoph Wieland im Anfang des fünften Jahrzehnts entwarf. Diese Tatsache ist in mehrfacher Hinsicht merkwürdig. Wir haben schon

wiederholt zu beobachten Gelegenheit gehabt, daß die Vertreter der neuen Dichtergeneration für die Fragen der Erziehung und des Unterrichts ein lebhaftes Interesse an den Tag legten und zum Teil selbst pädagogisch praktisch tätig waren. Je mehr die schöne Literatur als wesentlichster Bestandteil der Bildung und die Bekanntschaft mit ihr als das eigentliche Ziel des Unterrichts betrachtet wurde, um so mehr mußten sich auch die jungen Dichter und Schriftsteller für die geeigneten Lehrer und Erzieher halten. Bei Wieland kam nun noch eine ganz besondere pädagogische Anlage hinzu, und außerdem legten ihm andere von außen herantretende Anregungen die Beschäftigung mit Fragen der Erziehung nahe.

Wieland war mit 14 Jahren nach Klosterberge zum Abt Steinmetz gekommen, wurde dort ein ganz guter Lateiner, wie uns die noch erhaltenen Schulhefte zeigen; aber das Griechische wurde ihm durch einen eingefleischten Pedanten verleidet. Seine Seele schwankte zwischen pietistischen und freigeisterischen Stimmungen, zwischen Corneille und Klopstock auf der einen Seite und Voltaire und Bayle, die als Contrebande in die Schule eingeschmuggelt wurden, auf der anderen Seite hin und her. Im Sommer 1752 folgte er einer Einladung zu Bodmer in Zürich.

Der Streit Gottscheds mit Bodmer und Breitinger, die Wirksamkeit von Männern wie Albrecht von Haller und Sulzer in Deutschland hatten schon längst auf die geistige Bedeutung der Schweiz aufmerksam gemacht. Der Mittelpunkt all der Bestrebungen literarischer, politischer und vor allem nun auch pädagogischer Art war Zürich, wo der agitatorische Bodmer und der gelehrte Breitinger einflußreich zusammenwirkten. Zu der Zeit, da Wieland nach Zürich kam, standen alle die später um die pädagogische Reform in der Schweiz und darüber hinaus so bedeutungsvoll gewordenen Männer im Jünglingsalter. Tscharner aus Bern, das Urbild des Landvoigts Arner in Pestalozzis Lienhard und Gertrud, Isaac Iselin aus Basel, Johann Jakob Steinbrüchel, der Lieblingsschüler Breitingers, einer von den späteren Lehrern Pestalozzis am Carolinum in Zürich, endlich Ulysses von Salis-Marschlins: sie alle waren damals etwa gleichaltrig, um die Mitte der zwanzig, eben mit den Studien fertig, zum teil wie Isaac Iselin weit gereist und voller Sehnsucht, an der Reform der schweizerischen Eidgenossenschaft mitzuwirken. Um dieselbe Zeit, etwa 1754, kehrte der berühmteste Sohn der Schweiz, Albrecht von Haller, voller Ehren, ungern aus Göttingen weggelassen, in seine Heimat zurück und ließ nun seine gewonnenen Erfahrungen als As-

sessor des Schulrats seiner Vaterstadt Bern zu gute kommen, indem er dort nach dem Vorbilde der Gesnerschen Einrichtung in Göttingen die Begründung eines philologisch-pädagogischen Seminars bewirkte.

Das war die Umgebung und der Hintergrund für Wielands erzieherische Reformabsichten. Der pädagogische Trieb lebte stark in ihm. Aber der aristokratische Zug in seinen Plänen verriet sich gleich, wenn er den Wunsch äußerte, „einen jungen Herrn aus einer distinguierten Familie" zu unterrichten. 1753 trug er sich nun schon mit dem Gedanken, eine Akademie zu gründen. Sie sollte „ein Antipode der deutschen Akademien und Gymnasien, Pädagogien und wie sie heißen, sein". Nur das Braunschweiger Carolinum schwebte ihm als ähnliche Anstalt vor. Ein Jahr darauf hatten sich seine Gedanken, die unaufhörlich in ihm arbeiteten, zu einem „Plan von einer neuen Art von Privatunterweisung" verdichtet. Da traf es sich, daß er 1755 einen Mann in Zürich kennen lernte, der von seinen Reformideen und Erziehertalenten Gebrauch machen zu können schien.

Der Markgraf Karl Friedrich von Baden-Durlach trug sich mit der Absicht, die Karlsruher Mittelschule neu zu gestalten und einen größeren Kreis „schöner und nützlicher Wissenschaften" in den Lehrplan aufzunehmen. Dabei ging ihm sein Rat Johann Jakob Reinhard zur Hand, der während seines Aufenthaltes in Zürich von Wielands Plänen hörte und mit diesem in nähere Beziehung trat. Den Nachhall der zwischen ihnen gepflogenen Unterredungen können wir aus zwei Briefen entnehmen, die beide am Schlusse des Jahres 1755, nachdem Reinhard zurückgekehrt war, über den Gegenstand wechselten. Wir erzählen mit Absicht so umständlich, da die zu Tage tretenden Ansichten ungemein interessant sind.

Mit unumwundener Klarheit sprach es Wieland hier aus, daß der Zweck seiner Akademie sei, eine hervorragende geistige Elite zu bilden, „nur junge Leute von außerordentlichen Talenten, die bestimmt zu sein schienen, der Gesellschaft große Dienste zu leisten und — nun bezog er sich auf Bolingbroke — die moralische Ordnung in dieser Welt aufrecht zu erhalten". Der Staatsmann konnte mit diesem hochstrebenden Ziel des jugendlichen Geistesaristokraten nichts anfangen und bemerkte in seinem Antwortschreiben mit feiner ironischer Anspielung auf den Geniekultus Wielands, daß sein Plan für die „kleinen Genies" bestimmt sei, die er vom Umsturz der moralischen Ordnung durch geeignete Erziehung abzu-

halten gedächte. Er hätte nicht die wenigen außerordentlich Begabten, die ihren Weg schon gehen würden, sondern das Mittelmaß im Sinne und würde sich, wie er schrieb, glücklich schätzen, wenn er unter den „kleinen Genies" genug mittelmäßige und darunter zwei oder drei vom Wielandschen Kaliber — es ist Reinhards Ausdruck — fände. Mit liebenswürdigem Entgegenkommen sprach er aber dem jungen Poeten die Erwartung aus, daß er ihm seinen Plan, so platonisch er auch sei, einschicken möchte. Wieland entsprach im Juli 1756 dem Wunsche Reinhards, ohne aber die Freude zu erleben, daß er auf die Reform der Karlsruher Anstalt von irgend welchem Einfluß und für seine äußere Lebensgestaltung von Erfolg gewesen wäre. Zum Druck gelangte dieser „Plan einer Akademie zur Bildung des Verstandes und Herzens junger Leute" erst im Jahre 1758, wahrscheinlich auf Drängen Iselins, der ihn kennen gelernt hatte und davon im höchsten Grade begeistert war.

Der Entwurf entwickelte die in dem Briefe angeführte Idee einer geistig-aristokratischen Erziehung in ausführlicher Weise. Hatte sich Wieland dort auf Bolingbroke berufen, so war hier sein Gewährsmann Shaftesbury. Das ist sicher. Dem Bildungsideal des englischen Grafen hat in Deutschland niemand so früh kongenialen Ausdruck verliehen wie Wieland. Die Rhapsodien Shaftesburys, eine unvergleichliche Theodicee, waren schon 1740 in Deutschland bekannt geworden. Johann Joachim Spalding, ein religiöser Gesinnungsgenosse Jerusalems, war, wie er selbst in seiner Lebensbeschreibung erzählt, von Shaftesbury hingerissen gewesen und hatte die Rhapsodie zu übersetzen begonnen, und 1747 hatte er die von ihm übersetzte „Untersuchung der Tugend" in Druck gegeben; und die von Lessing in Gemeinschaft mit Mendelssohn bearbeitete Preisfrage: Pope ein Metaphysiker hatte schon 1755 das Verhältnis des englischen Dichters zu Shaftesbury und Leibniz eingehend untersucht. Aber Wieland erst stellte das Ideal des „Virtuoso, wie es der geistreichste und feinste aller modernen Scribenten Shaftesbury ausdrückt", als das Vorbild hin, dem der gebildete Mensch nachzustreben habe. In diesem Virtuoso sah Wieland nun in Übereinstimmung mit Shaftesbury die Idee des *καλὸς καὶ ἀγαθός* wieder aufleben, eines Menschen, „den die Musen und Grazien erzogen haben, eines Liebhabers der Natur und Kunst, der die Meisterstücke des menschlichen Witzes und Fleißes kennt, der jede Wissenschaft, jedes Talent zu schätzen weiß, die Welt, die Charaktere, Verfassungen, Gesetze, Sitten, Religionen, Künste, Er-

findungen der verschiedenen Völker studiert hat, der in allem diesem weiß, was recht und schön ist, qui verae numeros modosque vitae didicit et sua vivendi ratione exprimit". Das Ideal eines solchen Virtuoso sah er in Xenophon, Plato, Perikles, Dion, Scipio, Brutus verkörpert; und in überschwenglicher Begeisterung, deren Übermaß Lessing im zehnten Literaturbrief Veranlassung gab, Wieland hart zu Leibe zu gehen, meinte dieser, daß solche wie die genannten Männer nicht bloß, was schöne Geister bei den Deutschen, nämlich rari nantes in gurgite vasto gewesen seien. „Ein Virtuoso zu sein war nichts Seltenes, es war eine Folge ihrer Education." Aus ihr gingen Männer hervor, die, wie wir es auf ihren Statuen noch ausgeprägt finden, „ein gewisses air de grandeur" besaßen, die edle Simplicität mit ungezwungener Eleganz verbanden, in ihren Sitten mehr Natur, Humanität und Anstand, in ihren Schriften mehr Genie, Geist und Stärke zeigten, als die Schriften und Sitten der Neueren, besonders der Deutschen aufwiesen.

So war denn also zum ersten Male ohne Umschweif gesagt, daß der Mensch nirgends vollendeter zur Darstellung gekommen sei als in Griechenland, und ferner daß man, um Mensch zu werden, nichts Besseres tun könne, als den Geist der Griechen in sich aufzunehmen. „Meines Erachtens", sagt Wieland, „wird man des besten Zwecks allezeit verfehlen, wenn man nicht sowohl die Absichten als die Methode, soviel sich immer bei uns tun läßt, den Alten ablernt. Und so gut auch im übrigen die Einrichtung einer Schule oder Akademie sein mag, so wird es allezeit darauf ankommen, daß die Lehrer selbst die *παιδείαν ἀληϑινήν*, den echten bon sens, die Kenntnis der menschlichen Natur, die Kunst, die Seelen zu entwickeln oder, wie Sokrates sagte, sie gebären zu machen, selbst in den Alten studiert haben."

Die Einzelausführung des Planes stimmte im allgemeinen mit der des Carolinums überein. Das Institut sollte nur für solche bestimmt sein, die mit den Elementen fertig waren, die Dauer des Cursus academicus war auf drei Jahre berechnet. Es ist nach dem Vorhergehenden selbstverständlich, daß auch Wieland zur Bildung des guten Geschmacks und der Beredsamkeit nichts Dienlicheres wußte, als die vortrefflichen Muster, welche uns die Alten hinterlassen haben, mit den jungen Leuten zu lesen, von den Griechen: Euripides, Homer, Xenophon, Isokrates, Demosthenes, von den Römern: Cäsar, Cicero, Vergil, Horaz, Plinius und Tacitus. Das ist nun ungefähr der klassische Kanon, den auch das moderne

Gymnasium kennt. Daneben fanden die Geschichte, Beredsamkeit, ferner die Mathematik und die Physik Berücksichtigung. In der obersten Klasse sollte auch Montesquieus Esprit des lois, das klassische Werk der modernen Staatswissenschaft, erklärt werden, weil es „beinahe alles enthält, was von der Staatsverfassung, den Gesetzen, Sitten und der Religion aller Völker in allen Zeiten zu wissen der Mühe wert ist". Zur Einführung in die Ethik Shaftesburys diente dessen Abhandlung über die Tugend „als eins der besten und scharfsinnigsten Systeme der Sittenlehre". Wie im Carolinum — es war das ja auch schon längst allgemeine Anschauung geworden — wurde Wert auf körperliche Übungen gelegt, um „dem Leibe die Tugenden, deren er fähig ist, Stärke, Behendigkeit, Gelenkigkeit und eine gewisse Härte zu geben". Die Edelleute und Jünglinge von Extraktion, wie man zu sagen pflegte, sollten zu diesem Zwecke in adligen Exercitien, die andern — man erinnere sich an Franckes Pädagogium — „wenigstens im Drechseln, Schnitzen oder Glasschleifen und dergleichen geübt werden". Die mechanische Arbeit war als ein Gegengewicht gegen die geistige gedacht. Auch im Zeichnen und in der Musik, „in welcher ganz unerfahren zu sein einem wohlerzogenen Menschen übel ansteht", war Unterricht vorgesehen.

Es ist auffällig, wie wenig Verständnis Lessing dem Wielandschen Plane, der doch sicher etwas ganz Neues und der Ausdruck eines hochsinnigen Strebens war, in seiner Besprechung der Literaturbriefe entgegenbrachte, und wie er sich nur an Kleinigkeiten hielt. Stark übertrieben war es auch, wenn Lessing Wieland vorwarf, daß all die schönen Ideen, die dieser aus den alten Griechen geschöpft haben wollte, in der Folge seines Planes gar nicht mehr in Anschlag kämen. Aber etwas Wahres war daran. Wieland vermochte so wenig wie Jerusalem sein Erziehungsziel geistigen Aristokratentums konsequent durchzuführen und berücksichtigte bei der näheren Ausführung seines Planes nicht mehr bloß die „außerordentlichen Talente", sondern dachte auch daran, die übrigen Kinder, da sie „Eigentum der Sozietät oder des Staats" seien, zu „gesunden und brauchbaren Gliedern" desselben zu machen.

Aber doch herrschte das Ideal der Bildung und Humanitätserziehung in dem Plane so stark, daß er trotz der angedeuteten Konzessionen an die damaligen Verhältnisse nicht auf Verwirklichung hoffen konnte. Die Erfüllung des Ideals einer Bildungsanstalt, wie es den jugendlichen Wieland begeisterte, einer Bildungsanstalt, die

es sich zur Aufgabe machen würde, diejenigen heranzubilden, die eine leitende Stellung in ihrem Volke einnehmen sollten, lag noch in weiter Ferne; aber häufiger wurden die einzelnen, denen die Ausgestaltung ihrer Persönlichkeit und die wissenschaftliche und künstlerische Veredelung ihres Daseins neben aller durchs Leben erforderten Berufsarbeit wichtiges Ziel ihrer Ausbildung wurde.

Für die Entwicklung der Organisation der Bildungsstätten war dabei doch das Resultat herausgekommen, daß in größerem Umfange, als es bisher der Fall gewesen war, eine Vermittelung zwischen der Lateinschule und der Universität als notwendig erkannt wurde. Die Überzeugung, daß es ungereimt sei, Knaben im Alter von 14 bis 15 Jahren die Universität beziehen zu lassen, brach sich immer mehr Bahn, und die Ausgestaltung der Schule nach oben hin wurde eine häufiger wiederholte Forderung. Bei der Begründung des Carolinums hatte diese Erwägung mitgewirkt. In den Einheitsschulplan, den Matthias Gesner 1759 entworfen und auf eine Dauer von zehn Jahreskursen in drei Abteilungen angelegt hatte, war ein rein gymnasialer zweijähriger Oberbau mit humanistischer Tendenz vorgesehen worden. Der oben genannte Reinhard begründete in seinem „Entwurf einer akademischen Mittelschule" (1761) die Notwendigkeit ihrer Errichtung vor allem auch damit, daß das fünfzehnte bis siebzehnte Jahr die Lebenszeit sei, „in welcher die Jugend auf dem bedenklichen Platze steht, wo Tugend und Laster sich scheiden", und daher gerade der Leitung und Aufsicht bedürfe.

Aber an dem standes- und berufsmäßigen Charakter der Schule änderte sich zunächst nichts; im Gegenteil brachte ihn der jetzt zur vollen Ausgestaltung gelangende Ständestaat nach allen Seiten hin zur Erscheinung.

Zweites Kapitel.

Die Begründung der militärisch-politischen Adelsschule.

1.

Die Adelsschulen hatten nun schon, seitdem sie zuerst ins Leben getreten waren, verschiedene Wandlungen durchgemacht. Aus den Pageninstituten, die im 16. Jahrhundert junge Adelige zum persönlichen Dienst der Fürsten vorbereiteten, waren allmählich Ritterakademien hervorgegangen, welche im Gegensatze zu den für die Theologen und Gelehrten bestimmten Lateinschulen in der Welt brauchbare Kenntnisse vermitteln wollten, statt der Verbalunterweisung der lateinischen Sprache Realunterricht erteilten, an Stelle der gelehrten Wissenschaften galante Disziplinen lehrten. Die Ritterakademien, die dies allgemeine Ziel der Weltbildung verfolgten, waren überall da bald überflüssig geworden, wo sich die Lateinschulen den Bedürfnissen, aus denen die Adelsschulen hervorgegangen waren, im Lehrplan und in der äußeren Organisation anbequemt hatten. Erst als im Zusammenhange mit der Fortentwicklung des modernen Staats auch die Berufsbildung der vornehmen Jugend bestimmtere Formen annahm, wurde auch die aristokratische Schule eine Einrichtung von fester Gestaltung und Dauer. So entstanden nun in den ersten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts die Kadettenanstalten und militärischen Ritterakademien, wie die in Liegnitz, Berlin und Dresden, die lediglich die kriegerische Vorbildung bezweckten und rein militärische Berufsschulen waren.

Das Bedürfnis nach einer neuen Gattung vornehmer Fachinstitute machte sich fühlbar, als am Anfange des 18. Jahrhunderts die diplomatischen Beziehungen der Staaten unter einander an Bedeutung gewannen und die Erkenntnis Platz griff, daß die Behandlung der auswärtigen Angelegenheiten eine tiefere historische und völkerrechtliche Schulung erfordere. Den ersten bedeutenden Versuch dieser Art machte in Frankreich der Marquis de Torcy, der Neffe des berühmten Colbert, der 1696 Staatssekretär der auswärtigen Angelegenheiten wurde. Dieser hervorragende Mann war fest davon überzeugt, daß für den Diplomaten das Studium der Geschichte unentbehrlich sei. In den politischen Dokumenten sah er wichtige Quellen für die historische Vertiefung, und so machte er zunächst seinen Einfluß dahin geltend, daß die diplomatischen Schriftstücke vor Verzettelung bewahrt, aus der privaten Obhut der Minister und des

Königs, wo sie sich bisher befunden, entnommen und in behördliche Verwaltung gegeben würden. 1710 wurde von Torcy das Depot der auswärtigen Angelegenheiten im Louvre begründet.

Aber die Sorge um die geeignete Überwachung politisch wichtiger Dokumente hatte besonders ihren Grund darin, daß er sie solchen zur Benutzung zugänglich machen wollte, die sich der diplomatischen Laufbahn zu widmen gedächten. 1711 legte er einen ausführlichen Studienplan dar und bemerkte darin, daß nicht die Sammlung und Anhäufung der Memoiren, Depeschen und Staatspapiere sein eigentlicher Zweck sei, sondern daß er vor allem Männer zu bilden beabsichtige, die sich derselben bedienten. Seine Hauptidee war die Begründung einer Ecole des négociations, eines Studienzentrums, das ebenso speziell der Politik dienen könnte wie die Militärschule der Kriegskunst.

Diese Anstalt war auch insofern ganz und gar Fachinstitut, als jeder propädeutische Unterricht wegfiel. Die jungen Männer, die hier eintraten, mußten die damals auf den Schulen übermittelten Grundkenntnisse besitzen. „Grand sens“ und „jugement solide“ galt mehr als zusammengeraffte Gelehrsamkeit. Auch die Zahl war beschränkt. Nur 6 junge Leute wurden aufgenommen. Dreimal sollten sie sich wöchentlich im Archiv zusammenfinden, um dort nach bestimmt vorgesehener Einteilung, deren Grundlage das europäische Staatengebiet bildete, zu arbeiten.

Das im April 1712 eröffnete Institut war nicht von langer Dauer. Fünf Jahre nach dem Rücktritt des Gründers von seinem Amt ging es mit dem Tode des ersten Direktors, des als hervorragenden Historikers bekannten St. Prez, 1720 ein, um erst nach einem Jahrhundert wieder zu erstehen.

Ähnliche Versuche, geeignete Stätten politischer Vorbildung zu schaffen, wurden auch in Deutschland wenige Jahrzehnte später gemacht. Johann Jakob Moser, der bekannte Publizist und Staatsrechtslehrer, dem 1736 als Direktor der Frankfurter Universität so schlimm mitgespielt worden war, hatte kurze Zeit, nachdem Friedrich Wilhelm I. seine kameralistischen Professuren begründet hatte, als Universitätslehrer in Tübingen schon Anleitung gegeben, „wie ein Präsident, Rat, Secretarius, Registrator etc in Kanzleikollegien Mund und Feder gebrauchen müsse, und zwar in allerlei Gattungen von collegiis“. Hierbei hatte er noch vorwiegend die mechanische subalterne Tätigkeit des in der Verwaltung tätigen Beamten im Sinne gehabt. Allmählich stieg er aber in seinen Zielen immer höher.

Auf Veranlassung von Münchhausen machte er 1745 „einen Entwurf einiger Anstalten zum Dienst junger Standespersonen, so sich den Staatssachen widmen wollen“; und drei Jahre später errichtete er in Hanau, wohin er sich begeben hatte, eine Staats- und Kanzleiakademie „zum Dienst junger von Reisen oder Universitäten kommender Prinzen, Grafen, Cavaliers und anderer Personen“. Wiewohl auch Bürgerliche zugelassen waren, war die Anstalt doch wesentlich für den Adel bestimmt. Es war ein reines Fachinstitut, das die allgemeinen Kenntnisse voraussetzte und die letzte Vorbereitung für die staatsmännische Laufbahn gab. Der Unterricht erstreckte sich auf ein halbes Jahr und wurde in drei Abteilungen fünfmal wöchentlich in drei Stunden erteilt. In der ersten Abteilung wurde die deutsche Staatsverfassung und die politische Situation des deutschen Reiches gelehrt, in der zweiten das unter den europäischen Souveränen, sonderlich bei Gesandtschaften übliche Völkerrecht, in der dritten die sogenannte Kanzleipraxis. Als Lehrer hatte Moser noch seinen Sohn zu Hülfe genommen. Als er 1751 Hanau verließ, ging die Anstalt ein. Sein Versuch, sie in Stuttgart, wohin Moser nunmehr übersiedelte, wieder aufzurichten, wurde nicht geduldet, da man darin eine nachteilige Konkurrenz für die Universität Tübingen sah.

Wie sich die Bildungsorganisation im Zusammenhange mit den politischen Bedürfnissen des Staates entwickelte, haben wir mehrfach zu beobachten Gelegenheit gehabt. Ganz augenfällig tritt das wieder in der Mitte des 18. Jahrhunderts in die Erscheinung. Das Jahrzehnt unmittelbar vor und gleich nach dem siebenjährigen Kriege bezeichnet den Höhepunkt für die von Staatswegen unternommene Gründung von Schulen, welche die Ausbildung des Adels für die Dienste des Staates bezweckten; und in Österreich wie in Preußen wurden nun die ersten Versuche gemacht, Einrichtungen zu treffen, um vornehme junge Leute für den Dienst in der Diplomatie und äußeren Politik vorzubereiten. So unternahmen auch Maria Theresia und Friedrich der Große, was schon Torcy von Staatswegen versucht und Moser privatim ins Werk gesetzt hatte.

Die Motive für diese Bestrebungen traten in Österreich ganz deutlich zu tage, als sich 1743 die Jesuiten bereit erklärten, ein Seminarium nobilium in Wien unter staatlichem Schutze begründen zu wollen. Indem der Zweck und Charakter des beabsichtigten Instituts erörtert wurde, gelangte dabei die Ansicht zum Ausdruck, daß

für die Staatswohlfahrt die politisch-diplomatische Schulung geeigneter Kräfte eine Notwendigkeit sei. Man wies auf das Vorbild Frankreichs hin, das durch die Geschicklichkeit seiner Unterhändler so viel gewonnen habe und seine politischen Erfolge mehr den tüchtigen Männern seines Kabinetts als seinen Militärs verdanke. Von Torcys Unternehmen schien man nichts zu wissen, sonst hätte man es bei dieser Gelegenheit doch sicher erwähnt, statt sich ganz allgemein auf die Begünstigung von Künsten und Wissenschaften durch Colbert zu berufen.

Als man das politische Projekt billigte und 1746 von Staatswegen zu unterstützen versprach, tat man es doch gleich nur in der Absicht, es sofort, wenn es ginge, dem charakterisierten Zwecke dienstbar zu machen. Die Entwicklung, die das Institut nahm, ist im höchsten Grade interessant, weil es zeigt, wie sich den Beteiligten erst ganz allmählich das ihnen vorschwebende Ziel immer deutlicher enthüllte. Man hatte anfangs beschlossen, auf die philosophische Klasse der Ratio studiorum ein auf drei Jahrgänge berechnetes juristisches Studium aufzubauen, in dem besonders Natur- und Völkerrecht, römisches Recht, das Reichsrecht und die Landesrechte der einzelnen österreichischen Staatsgebiete gelehrt werden sollten. In dieser Weise war der Kursus 1747 eröffnet worden.

Zwei Jahr später wurde eine Stiftung für zehn kaiserliche Alumnen eingerichtet, die nach Vollendung ihrer Studien zu den wichtigeren Staats- und Landesgeschäften bestimmt waren. Schon in diesem Ausdruck lag die beabsichtigte Differenzierung angedeutet. Nach Beendigung ihrer juristischen Studien sollten sich die Zöglinge entscheiden, ob sie sich den auswärtigen Staatsgeschäften, ad publica, wie es hieß, zuwenden oder der Landesverwaltung widmen wollten. Je nach Wahl sollten sie eine weitere mehrjährige Ausbildung erfahren: die ersten besonders in der Geschichte, in den actis publicis und in den Sprachen, die letzteren in der Landesökonomie, den Finanzen, Manufakturen und Commerzien.

Das soll hier noch nicht erörtert werden, wie die Tendenzen der Staatserziehung mit denen der Jesuiten zusammenstießen; genug, es kam 1755 zu einer getrennten Verwaltung der für die höheren Studien bestimmten Ritterakademie unter weltlicher Leitung und des Jesuitenkonvikts. Aber auch so vermochte sich die politische Schule nicht zu halten. Der Ausbruch des siebenjährigen Krieges beschleunigte den Niedergang des Instituts. Die Zöglinge traten zu ihrer kriegerischen Vorbereitung in die 1752 gegründete Mili-

-Akademie zu Wiener-Neustadt, eine militärische Fachschule, wie wir deren schon kennen gelernt haben.

2.

Auch das erzieherische Interesse Friedrichs des Großen hat sich ganz besonders in seinen Bestrebungen für die Bildung des Adels betätigt. Die höchsten Ziele scheinen ihm anfangs hierbei vorgeschwebt zu haben. Wir haben nur Andeutungen, wir können sie nur ahnen. Die Wirklichkeit zwang ihn, seine Ideale herabzustimmen. Was ihm als das Höchste vorschwebte, was er in den großen Helden des Altertums, in Alexander, in Cäsar, verkörpert sah, die Verbindung kriegerischer und staatsmännischer Tugenden mit der Begeisterung für die Erkenntnis der Wahrheit und für die Schönheit der Kunst, dazu wollte er auch seinen Adel erziehen.

Gewiß wurde die Akademie der Wissenschaften in den Jahren 1740—1746 vor allem zu dem Zwecke reorganisiert, alle die Männer zu vereinigen, die „in suo genere excellent“ wären; gewiß sollte sie in erster Linie wie die Universität Göttingen eine Pflegestätte reiner Wissenschaft sein. Hier begehrte, um mit den Worten ihres neuesten Geschichtsschreibers zu reden, „die moderne, auf Mechanik und rationaler philosophischer Spekulation ruhende reine Wissenschaft freie Bahn und souveräne Geltung“. Aber doch sollte sie auch „nicht zur Parade, sondern zur Instruktion“ sein; und der Philosoph Wolff, um den sich der König für die Akademie bemühte, sollte alle Partes Philosophiae dozieren, „damit Junge von Adel und andere was Rechtschaffenes lernen könnten“. Es kam nicht einmal zu einem Versuche, weil Wolff — der erste in der Geschichte, in dem uns das ganze starke Selbstgefühl des deutschen Hochschulprofessors entgegentritt — befürchtete, Kadetten informieren zu müssen und in jeder nicht an die Universität gebundenen wissenschaftlichen und Lehrbetätigung eine Beeinträchtigung seiner Würde sah. Als dann die Neugründung der Akademie beschlossene Sache und Maupertuis ihr ständiger Präsident war, wurde der frühere Gedanke, sie auch „zur Instruktion“ dienen zu lassen, nicht mehr berührt.

Wenn Friedrich dem Adel seines Landes die größte Aufmerksamkeit erwiesen hat, so entsprang dieses Bestreben nicht etwa bloß aus wirtschaftlichen und innerpolitischen Gründen. Schon der Jüngling sprach sich dem Kammerdirektor Hille gegenüber abfällig über die „Roture“, die nichtadlige Masse, aus; und es war des Königs feste Überzeugung, daß der Adel höhere moralische Eigenschaften als der Bürger und Bauer habe. Die Bemerkungen,

die Otto Hintze aus dem Testament Friedrichs von 1752 gegeb hat, lassen dessen Vorliebe für den Adel mit aller wünschenswert Deutlichkeit erkennen. Wenn er die verschiedenen Provinzen ch rakterisiert, so hatte er dabei nur den Adel im Auge. „Diese treue und würdigen Adelskorporationen sind ihm die Grundlagen un Säulen des Staates. Er ist bestrebt, sie zu einer von staatliche Geiste getragenen Einheit zusammenzufassen, ihnen einen esprit d corps et de nation einzuimpfen." Diesem aristokratischen Gefül hat der Nationalökonom Johann Albrecht Philippi in seinen währen des sechsten Jahrzehnts erschienenen Schriften die theoretische B gründung zur Seite gestellt.

Auch Friedrich faßte, den Bedürfnissen seines Staates en sprechend, die kriegerische und politische Ausbildung ins Aug Für jene waren schon die Anfänge in der Berliner Kadettenansta da. Eine Neugestaltung der Disziplin und des Lehrbetriebes w eine der ersten Maßnahmen des Königs. Im Unterrichtsplan machte sich die von uns auch anderwärts beobachteten neuzeitlichen Te denzen geltend. Vier Lehrer sollten die Logik lehren, um di Kadetten „von Jugend auf zum vernünftigen Denken und Urteilen zu gewöhnen. Einer von ihnen wurde 1748 Karl Wilhelm Ra ler, der von Friedrich nicht weiter beachtete poetische Verherrlich seiner Siege. Seine Tätigkeit erinnert an die von Dichtern wie Gä ner und Zachariä am Carolinum in Braunschweig. Wie diese h auch er die „schönen Wissenschaften" — was wir heute deutsche Unterricht nennen — gelehrt. Das Altertum sollten die Zöglinge aus der Histoire ancienne von Rollin kennen lernen. Mit der G schichte war der Unterricht in der Geographie zu verbinden. E selbstverständlicher Lehrgegenstand war die Mathematik. Kur überall begegnen wir hier der Aufnahme der im vierten und fün ten Jahrzehnt als notwendig erkannten und in den Schulen al mählich zur Herrschaft gelangenden Bildungselemente: der Phil sophie in Verbindung mit Mathematik, dem klassischen Altertu (hier freilich ohne Rückgang auf die Grundsprachen), den schöne Wissenschaften und der deutschen Literatur.

Außer der militärischen Ausbildung hat auch Friedrich wi Torcy, Moser, Maria Theresia eine Ausbildung weniger auserlesene Jünglinge für die diplomatische Laufbahn unternommen. Wir wisse nichts Näheres darüber, als daß eine Pflanzstätte für künftige Ge schäftsmänner in Staatssachen aus zwölf jungen Legationsräten be stand, in die auch im April 1747 der spätere Minister Hertzberg

aufgenommen wurde. Es hat große Wahrscheinlichkeit, daß auch die Arbeiten dieser jungen Männer wie in der Torcyschen Veranstaltung auf den Studien im Archive beruhten, und es scheint, als ob Friedrich ihnen selbst eine Art Lehrer gewesen sei. Aber Näheres über die Einrichtung, den Betrieb, die Bedingungen der Aufnahme und die Lehrer dieser Institution ist uns nicht bekannt.

Friedrichs des Großen Wunsch war ein Adel, der tüchtig im Krieg und im Staatsdienst sei, der aber auch Sinn für die Wissenschaften und die schönen Künste habe. Von der altsprachlich-gelehrten Bildung hielt er damals nichts. In der Einleitung zur Histoire de mon temps 1747 hat er es noch beklagt, „daß der deutsche Adel auf Universitäten die Beschäftigung mit der Philosophie und den belles lettres gegen das Studium des deutschen Rechts und des Lateinischen, ja selbst des Griechischen und Hebräischen vernachlässige".

Erst nach Beendigung des siebenjährigen Krieges fand er Zeit, an die Ausführung eines Adelsinstituts zu gehen, das seine Erziehungspläne verwirklichen sollte. Die Académie des nobles — so hieß das neue Institut — sollte zur kriegerischen und politischen Ausbildung besonders begabter Jünglinge, einer geistigen Elite, nicht mehr als fünfzehn an der Zahl, dienen. Aber die Anstalt trug durchaus nicht den Charakter eines Fachinstituts, es war vielmehr eine für höhere allgemeine Bildung berechnete Akademie, die dem von Jerusalem verwirklichten und von Wieland geplanten Kollegium dem Geiste nach näher stand als den militärischen und politischen Berufsschulen, die wir kennen gelernt haben.

Der König entwarf eigenhändig eine Instruktion für den Unterrichtsbetrieb in der Académie des nobles, die ihn uns völlig mit den pädagogischen Bestrebungen, wie sie um die Mitte des Jahrhunderts herrschten, in Übereinstimmung zeigt.

Als oberster Grundsatz gilt auch für ihn wie für Descartes, Locke, Wolff das „former le jugement". Die formale Gewandheit des Geistes ist die Hauptsache. „Les maîtres doivent donc s'attacher fortement non seulement à leur remplir la mémoire de connaissances utiles, mais surtout à donner à leur esprit une certaine activité qui les rende capable de s'appliquer à une matière quelconque surtout à cultiver leur raison, à former leur jugement; il fait par conséquent qu'ils accoutument leurs élèves à se faire des idées nettes et précises des choses et à ne point se contenter de notions vagues et confuses".

Unter den Unterrichtsgegenständen steht auch in der Académie an erster Stelle die Logik, um die „justesse de l'esprit“ zu üben. Ferner müssen die Schüler lernen, aus den Prinzipien Folgerungen zu ziehen und Ideen zu kombinieren; kurz das Schlußvermögen und die Urteilsfähigkeit ist auszubilden, wie es die Meister von Port Royal, Locke und Wolff empfohlen hatten.

Dann kommt die Rhetorik auf Grund der Alten und Neuen, ganz wie bei Gottsched, nur daß dieser unter den Neuern nicht bloß wie Friedrich die Franzosen, sondern auch noch Deutsche als Muster der Beredsamkeit aufgestellt hatte. Auch die Poesie soll herbeigezogen werden „pour leur former le goût“, Vergil, Horaz, aber auch Homer. Die Franzosen, vor allem Voltaire, Boileau, Racine fehlten auch hier nicht. Das Briefschreiben, natürlich nach dem Muster der Frau von Sévigné, soll gleichfalls gepflegt werden.

Einen breiten Platz nahm der Unterricht in der Geschichte ein, der vor allem dazu bestimmt war, die großen Zeiten dem Zögling nahe zu bringen, um seine Seele mit edlen Empfindungen zu erfüllen und zur Nacheiferung der erhabenen Gestalten der Vergangenheit anzuspornen. Wie für Rollin, für Gesner und Lessing waren auch für Friedrich den Großen die Männer des Altertums die verkörperte Heldentugend und Seelengröße; und besonders in den römischen Gestalten, den Deciern, einem Cincinnatus, Aemilius Paulus, Scipio, sah er die vollendetsten Vorbilder heroischen Handelns.

Von der politischen neueren Geschichte wollte Fridrich nur die Zeit von Karl dem Fünften an berücksichtigt haben. Mit der Geschichte war die Geographie zu verbinden, für die, wie wir schon früher erwähnt haben, Hübners Buch als Grundlage diente.

Eine wesentliche Neuerung war die Berücksichtigung der Geistesentwicklung, die Friedrich im geschichtlichen Unterricht verlangte. Sie war der Ausdruck seiner eignen an Voltaire geschulten historischen Auffassung. Es sollten die großen Epochen der Kunst und Wissenschaft im Unterricht vorgeführt werden: Griechenland, dann die zweite Epoche der Künste unter Cäsar und Augustus, die Wiedergeburt derselben zur Zeit der Medici, die Blütezeit unter Ludwig XIV. Ferner ordnete er einen Vortrag über die Geschichte der menschlichen Meinungen an, die mit den Peripatetikern, Epikureern, Stoikern, Akademikern beginnen und bis zur Neuzeit, bis zu Descartes, Leibniz, Malebranche fortschreiten, endlich bei Locke halt machen sollte, „der am Rande der für die Vernunft undurchdringlichen Abgründe

still steht". Im Anschluß an diesen Unterricht sollten die Zuhörer in der Form der Disputation geübt werden.

Es ist ein Lehrplan, in dem das klassische Altertum, die geistige Entwicklung der Völker, die schöne Literatur voranstehen. Die Mathematik kommt nur nebenbei am Schlusse zur Sprache und wird dann auch nur wegen ihrer formalen Vorteile hervorgehoben. Aber darin nahm die Schule einen ganz besonderen Platz ein, daß die Kenntnis des Altertums nicht durch die klassischen Sprachen, sondern durch Übersetzungen vermittelt werden sollte. Latein — von Griechisch ganz zu schweigen — wurde nicht gelehrt; die alten Sprachen hatten für den künftigen Offizier und Staatsmann keinen Zweck.

Neben der Adelsschule gelangte nun auch endlich die den gewerblichen Bedürfnissen des Bürgerstandes dienende Realschule zur Verwirklichung, und das Landschulwesen erfuhr eine die gesamte Monarchie umfassende gesetzliche Regelung.

Drittes Kapitel.

Johann Julius Heckers Realschule und die von Minden ausgehende Reform.

1.

Johann Julius Hecker ist so oft behandelt worden, daß wir uns über ihn kurz fassen können. Auch er entstammte wie Weise einer Lehrerfamilie. Großvater und Vater hatten das Amt des Rektors an kleinen Schulen in der Nähe des Rheins inne gehabt. Von bestimmendem Einfluß auf ihn war der Direktor der Lateinschule zu Essen, die er im Alter von 14 Jahren bezog. Johann Heinrich Zopf — so hieß er — hatte in Jena und Halle studiert und war dann Lehrer an der Lateinschule und an dem Pädagogium gewesen. Er wurde einer der ersten Pioniere des Pietismus am Rhein. Hecker hat sich ihm stets tief verpflichtet gewußt, und noch 1749 schrieb er ihm, daß er es nur seiner Anweisung zu danken habe, wenn er „etwas zur Ehre Gottes und Nutzen des Publici tentieren können".

Frühzeitig gewann Hecker Neigung zu den Naturwissenschaften, und er bewahrte sich diese, als er 1726 im Alter von 19 Jahren

zum theologischen Studium die Universität Halle bezog, gerade noch zeitig genug, um Francke kennen zu lernen, dessen Abschiedsworte ihm tief ins Herz drangen. Als er nach Beendigung seiner Studien und einer weiteren Vorbereitungszeit von einem Jahre im Seminarium selectum als Lehrer in das Pädagogium 1729 eintrat, war er es gerade, der nun hier der bisher nur nebenbei betriebenen Beschäftigung mit den Naturwissenschaften einen ernsteren Charakter gab; und es ist wohl auf seine Veranlassung zurückzuführen, wenn in dem „Kurzen Bericht von der Verfassung des Pädagogii Regii" 1734 dem Unterricht in der Naturkunde eine bestimmte Stunde im Lehrplan angewiesen wurde. Mit welchem Eifer Hecker hier diesen Studien nachging, zeigen verschiedene in dieser Zeit von ihm angefertigte Lehrbücher, die „eine Betrachtung des menschlichen Körpers nach der Anatomie und Philosophie", „eine Einleitung in die Botanik" und eine „kurze Anleitung zur Erhaltung der Gesundheit in einigen Regeln und Anmerkungen" gaben.

Schon 1735 wurde Hecker an Stelle des Probstes Gedicke an das Potsdamer Waisenhaus berufen, und wieder waren es seine naturwissenschaftlichen Neigungen — der Besitz eines Herbariums, für das der König Interesse bewies — die ihm Friedrich Wilhelm näher brachten. Als ihn dieser in Wusterhausen hatte predigen hören, ernannte er ihn zum Prediger an der eben gegründeten Dreifaltigkeitskirche.

Hecker war nun an dem Platze, wo er seine organisatorische Fähigkeit in weitem Umfange zu entfalten im stande war. Er begann mit kleinen Anfängen. Wir wissen, daß verschiedene Prediger Berlins Armenschulen in ihren Parochien begründet hatten und daß unter diesen die des Predigers Fuhrmann am schnellsten fortgeschritten waren, ja daß dieser schon einen eingehenden Lehrplan entworfen hatte. Die Einrichtung und der Unterrichtsbetrieb der Fuhrmannschen Schulen wurde anfangs auch für Hecker vorbildlich. Aber er blieb dabei nicht stehen. Er machte verschiedene Male auf die großen Übelstände in diesen Armenschulen aufmerksam, vor allem auf die schlechtvorgebildeten Schulmeister und auf die ungeheure Überfülle der Klasse, endlich auf die Unmöglichkeit, aus Mangel an Raum und Lehrkräften die verschiedenen Altersstufen von einander trennen zu können. Der hier zum ersten Male auftauchende Plan, eine Schullotterie zu veranstalten, hatte Erfolg. Es kam eine Summe von 4000 Talern zusammen; und nun ging Hecker daran, den Lehrplan der Anstalt etwas zu erweitern. In der „kurzen Nachricht

von gegenwärtiger Einrichtung der deutschen Schulen bei der Dreifaltigkeitskirche" vom Jahre 1744 teilte Hecker den Eltern mit, „daß sie ihre Kinder in den ersten Anfängen der lateinischen Sprache und anderen Stücken, die im gemeinen Leben Nutzen schaffen, unterweisen lassen können" (§ 12). Zu dem Zwecke sollten außer den gewöhnlichen Lesebüchern noch andere Schriften, wie Arnds wahres Christentum und Luthers kleine erbauliche Schriften behandelt, besonders aber auch noch in gewissen Stunden Briefe geschrieben und Zeitungen gelesen werden und ihnen „dabei die Weltteile, vornehmste Länder und Städte bekannt gemacht werden".

Was hier gelehrt wurde, ging nicht über das hinaus, was schon eine ganze Reihe von Stadtschulen, die gewöhnlichen niederen Lateinschulen, in ihren Lehrplan aufgenommen hatten. Nun aber wurde Hecker von der um 1740 herum gerade hochgehenden Bewegung ergriffen, die eine für die bürgerlichen Beschäftigungen entsprechende Vorbildung bezweckte. Wie die Kameralisten, wie Groß in Erlangen, wie Zincke, der Redakteur der „Leipziger Sammlungen", hielt auch Hecker eine besondere Schule für die gewerblichen Berufsarten für nötig. Auch seine Anschauungen über Schulorganisation waren durchaus von der allgemeinen Überzeugung der damaligen Zeit beherrscht, daß die verschiedenen Stände verschiedene Vorbereitungsanstalten nötig hätten: „Eine andere Einrichtung erfordern die Schulen, welche Seminaria der Universitäten, eine andere, welche Seminaria recht tüchtiger Bürger, Künstler, Haus- und Landwirte sein sollen; eine andere Einrichtung der Schulen muß in Städten, eine andere auf dem Lande und in den Dörfern gemacht werden." Der damaligen gesellschaftlichen Einteilung entsprach also, wenn man von den hier nicht erwähnten aristokratischen Schulen absieht, die Gelehrten-, die Bürger-, die niedere Stadt- und die Landschule. Heckers Interesse war zunächst der zweiten Kategorie zugewandt.

Er gedachte dabei des Versuchs von Christoph Semler in Halle, von dem er mit Achtung sprach und gab seine Absicht kund, dessen Intentionen zu verwirklichen. Er erwähnte auch das Collegium Carolinum in Braunschweig, das ja gleichfalls anfangs die bürgerlichen Berufsarten hatte berücksichtigen wollen. Er bemerkte aber ganz richtig, daß allmählich das Institut einen völlig aristokratischen Charakter gewonnen habe. In der Nachricht von einer ökonomisch-mathematischen Realschule, welche bei den Schulanstalten der Dreifaltigkeitskirche Anfang Mai 1747 eröffnet werden sollte, dann in

der Programmabhandlung des nächsten Jahres, wodurch er die hochgeneigten „Gönner und Schulfreunde" zu einer dreitägigen Prüfung einlud, entwickelte Hecker den näheren Zweck der Schule: „Unser Hauptvorhaben", sagte er, „zielt auf solche junge Leute, welche . . . . dem Studieren nicht eigentlich gewidmet sind und die wir dennoch zur Feder, zur Handlung, zum Pachten, zum Wirtschaften auf dem Lande, zu schönen Künsten, zu den Manufakturen usw. fähig und tüchtig finden, in ihren natürlichen Trieben zu stärken und ihnen die zur Vorbereitung erforderliche erste Anleitung zu geben bemüht sein werden." Dennoch sollte die Anstalt keine eigentliche Fachschule für Handwerker sein, „sondern der Zweck geht dahin, sie durch Vorbereitungswissenschaften tüchtiger zu machen, in ihrem künftigen Metier das Nötige besser und geschwinder zu fassen, auf allerhand Vorteile zu denken und die in den Schulen aus der Naturlehre und Mathematik usw. erlernten Sachen auf ihre Umstände zu applicieren".

Wir können hier nicht das allmähliche Wachstum der Schule im einzelnen verfolgen, genug daß sie sich von geringen Anfängen nach und nach zu einem großen Schulorganismus entwickelte, der auch an anderen Orten für die Ausgestaltung des Unterrichtswesens bedeutungsvoll wurde. Die Schule wurde nach dem Franckeschen Fachsystem, das sich immer mehr Bahn brach, eingerichtet. Mit der ursprünglichen deutschen und lateinischen Schule, die in den Komplex mit aufgenommen wurden, bildete das Ganze ein unorganisches Nebeneinander der mannigfaltigsten Gegenstände, die zum Teil mehrstufig vertreten waren. Zu den verschiedenen Klassen für Schreiben, Rechnen, die Sprachen, und zwar die deutsche, französische, lateinische, ferner für Religion und Geschichte traten die sogenannten Realklassen für Zeichnen, Mechanik, Geometrie, Architektur, Geographie, Naturalien, Manufaktur, Ökonomik, endlich für die Kuriositäten: kurz das Ganze ein Abbild der unorganischen, mechanischen Auffassung vom menschlichen Geiste, wie sie dem 18. Jahrhundert eigentümlich ist.

Für die Entwicklung der Heckerschen Schule wurde in mehrfacher Hinsicht ein Mann bedeutend, der im Jahre 1749 in den Lehrkörper der Anstalt eintrat. Johann Friedrich Hähn war wie Gesner aus Franken gebürtig, hatte in Jena studiert und zugleich an den dort errichteten Freischulen die ersten Schritte im Unterrichten getan. Dann war er 1736 sechsundzwanzigjährig an der Schule zu Klosterberge unter dem uns bekannten Steinmetz Lehrer geworden und

hatte nebenbei am Seminar den darin aufgenommenen „Bedienten und Handwerksburschen" Anweisung gegeben, wie Kindern das Abc, das Buchstabieren, Lesen — der ganze methodische oder vielmehr unmethodische Gang des damaligen Leseunterrichts wird aus dieser Aufzählung ersichtlich — ferner das Katechisieren und das Auswendiglernen der Sprüche beizubringen sei.

Bei dieser Gelegenheit kam er schon auf den Einfall, sich die Lehrstoffe für die Stunden, um nicht zu viel Zeit mit der vollständigen Niederschrift zu verwenden, in Tabellenform und mit Hilfe von Wortabkürzungen — meist bediente er sich nur des Anfangsbuchstabens — zu skizzieren. Indem er diesen Dispositionsentwurf in Buchstabenmanier, der zunächst nur eine Stütze seines Gedächtnisses hatte sein sollen, auch für die Schüler und Seminaristen an die Tafel schrieb, beobachtete er, welche Zeitersparnis das Verfahren für die gedächtnismäßige Einprägung und welchen Nutzen die schematische Versinnbildlichung gewährte. Als ihm 1738 auch die Einrichtung und Aufsicht der von Steinmetz beabsichtigten Armenschule anvertraut wurde, erprobte er seine Manier auch bei den Kleinsten mit demselben Erfolge. 1749 wurde Hähn als Feldprediger nach Berlin berufen; und nun gewann ihn der schon lange mit ihm befreundete Hecker für sein Seminar. Hier ward er bald die Seele des Ganzen; er trug nicht wenig zum Ruhm der Anstalt dadurch bei, daß seine unterrichtliche Technik, die Tabellar- und Literalmethode, wie er sie etwas hochtönend nannte, bald weithin Anklang fand und sich bis in die fernsten Gegenden Anhänger erwarb. Auch seine schriftstellerische Fertigkeit kam der Anstalt zu gute. Er gründete eine Zeitschrift, die erste, die nun neben die von Biedermann geleitete trat, neben den schon bestehenden Acta nun die Agenda scholastica oder Sammlungen von Schulsachen. Sie war das Organ der Hecker-Hähnschen pädagogischen Richtung. Es war eine Eigentümlichkeit der neuen Zeitschrift, daß sie zuerst wieder mit aller Energie auf Comenius hinwies. Sie brachte große Teile aus dessen Didactica magna in der Übersetzung und im Original zum Abdruck. Die Benutzung der Bilder zur Unterstützung des Gedächtnisses, ferner der bei Comenius herrschende religiös-praktische Zug war ihm sympathisch. Auch Lehrbücher hat Hähn für die Heckersche Anstalt verfaßt. Die Richtung auf die praktische Berufsbildung in der Schule hat er energisch verstärkt, und seine Proben von dem, „was in einer Manufakturklasse mit der Jugend vorzunehmen", zeigen, daß er immer

mehr die unmittelbare Vorbereitung für den künftigen Beruf in den Vordergrund stellte.

So wenig Rühmenswertes wir an der Tabellar- und Literaltechnik, in der das richtige schon von Ramus, Buscher, Hübner geübte Prinzip gedanklicher Analyse in einen völlig geistlosen Schematismus ausartete, finden können, so wenig es uns nach unseren heutigen Begriffen von Schulbildung gefallen will, daß die Kinder mit den verschiedenen Arten von Wolle und deren Verarbeitung, sowie mit 90 Sorten Leder genau bekannt gemacht wurden, so entsprach es doch den durchschnittlichen bürgerlichen Anschauungen vom Nutzen der Schulen. Die Anstalt war bald weithin berühmt. Auch der König schenkte ihr seine Aufmerksamkeit, und Hecker wurde in Schulfragen bald eine wichtige Persönlichkeit.

Während Hähn so mit Erfolg für die Realschule sorgte, sah sich Hecker vor die größere Aufgabe einer allgemeinen Schulenverbesserung im Preußischen Staate gestellt.

2.

Am 5. Februar 1749 reichte die Regierung in Minden einen Bericht ein, der eine wichtige Anregung geben sollte. Die Frage, die darin zur Sprache kam, war die alte, wie man dem Zudrang Untüchtiger zum Studium wehren könnte. Man wies auf die früher erlassenen Verordnungen von 1708 und 1718 hin, mußte sie aber als ungenügend bezeichnen, „wofern nicht auf den Universitäten darüber gehalten wird, daß die von den Schulen ankommenden Studiosi Theologiae sine attestatis dignitatis et capacitatis nicht recipiert werden, zu den Beneficiis in academicis admittiert werden“. Man bat zum Schlusse darum, daß eine Circularverordnung an die Universitäten in diesem Sinne erlassen würde.

Die Kabinettsorder vom 4. März desselben Jahres, durch die Hecker von dem Bedenken und der Bitte der Mindenschen Regierung in Kenntnis gesetzt wurde, ist ein wichtiges Dokument in der Geschichte des preußischen Unterrichtswesens. Sie wollte das Übel bei der Wurzel anfassen. Es kam darin zum Ausdruck, „daß bei den Schulen überhaupt eine große Reform nötig sei und das vorgeschlagene Mittel eines Circularis an die Universitäten den angegebenen Mangel wohl nicht heben dürfte, gestalt es viel zu spät sein würde, dergleichen schlechte Subjekte alsdann erst von den Studiis ab und zur Erlernung eines Handwerks anzuweisen, wenn sie bereits zu dem Alter gelangt, daß sie die Universitäten besuchen können“. Hecker wurde beauftragt, ein Gutachten, wie dem Miß-

stande abzuhelfen, und einen Plan „eines solcherhalb zu verfertigenden General-Reglements zu verfertigen“. Es war der alte Plan der seit Generationen erstrebten „allgemeinen Schulordnung“, der hier unter dem neuen Namen des General-Reglements auftauchte.

Am 23. Januar 1750 reichte Hecker das Gutachten ein. Er charakterisiert die damals herrschenden Schulverhältnisse so gut, daß wir etwas näher darauf eingehen wollen. Die Lehrer, sagt Hecker, sind meistens Theologen, die sich zum Predigtamte nicht eignen, oder jedenfalls Männer, welche nicht die zum Jugendunterricht erforderlichen Kenntnisse haben.

„Wenn sich etwa ein Magister auf Universitäten einen Applausum in Collegio logico oder metaphysico erworben, so hält man ihn für tüchtig genug, die Schuljungen zu unterrichten, da doch die Schüler in Schulen und Gymnasiis einen ganz andern Unterricht bedürfen als die Studenten auf Universitäten.“ Die dürftige Besoldung veranlaßt die Lehrer, wesentliche Teile des Unterrichts in Privatlektionen zu verlegen und diese womöglich so anzuordnen, daß sie mit den öffentlichen Lehrstunden collidieren. Die Schüler genießen zu viel Freiheiten und haben zu viel Ferien. Der alte Schulorganismus, in dem das Lateinische Centralunterricht ist und die Rangordnung der Klassen bestimmt, taugt nichts.

Bedenkliche Auswüchse zeitigte der Umstand, daß jeder Lehrer das Schulgeld von den in seiner Klasse sitzenden Schülern selbst einnahm; daher „Collega inferior darauf bedacht ist, einen Schüler solange in seiner Klasse zu behalten, als er ihn nur immer conservieren kann, und Collega superior dagegen in seine Klasse hineinnimmt, was er nur immer bekommen kann, damit seine Einnahme desto größer werde“.

Auch die Methode rügt er, und er beklagt, daß trotz früherer Versuche, Einheitlichkeit in den Lehrbüchern zu schaffen, diese noch nicht erreicht sei, auf den Schulen diktiert würde und sich der Unterricht in den einzelnen Gegenständen oft unverhältnismäßig ausdehne, ja daß „über die Universalhistorie und Theologie öfters drei bis vier Jahre hintereinander dociert worden und doch die ganze Disciplin nicht zu Ende gebracht wird“.

Endlich tadelt er die dürftige Aufsicht über die Schulen. Gehen die Inspektoren, Pastoren und Ephoren in die Schulen hinein, „so ist's bei der Gelegenheit, wenn etwa ein Actus oratorius gehalten wird, woraus aber die profectus der Schüler fast gar nicht beurteilt werden können.“

Bei diesen Ausstellungen hat Hecker die höheren Schulen im Sinne. Aber nicht anders sei es mit den kleineren Stadt- und Dorfschulen. Auch da sieht er den Übelstand in der Unzulänglichkeit der Lehrer. „Wenn heutigen Tages ein Mensch zu nichts mehr kapabel ist, so will er Schule halten". Und dann die Willkür der Beamten, die nach Gefallen in den Dorfschulen Schulmeister einsetzen, ohne sie vorher an zuständiger Stelle über ihre Fähigkeiten prüfen zu lassen! „Daher es denn gekommen, daß seit geraumer Zeit eine Menge von höchst ungeschickten und untüchtigen Leuten in die Dorfschulen eingesetzt werden. Es ist gewiß erbarmungswürdig, wie kläglich es leider in diesem Stücke aussieht."

Da herrscht noch immer das mechanische Auswendiglernen von Dingen, welche die Kinder nicht verstehen, statt daß Wille und Verstand gepflegt und in „allen Ständen, unter Bürgern und Bauern vernünftige und eine Sache wohl zu überlegen fähige und fertige Untertanen" gezogen würden. Mit Unwillen bemerkt er die Vielfältigkeit von Fibeln, Katechismen und anderen Lehrmitteln bei Kindern derselben Klasse, sodaß „jedes Kind nur ein paar Zeilen aus seinem Buche aufsagt und die ganze übrige Zeit unnütz in der Schule zubringt." Man darf bei diesem Tadel nicht vergessen, daß auch die Ansprüche beständig wuchsen.

Hecker machte nun eine Reihe von Vorschlägen, wie den Übelständen abzuhelfen sei. Sie gaben mit sicherem pädagogischen Takt die künftige Entwicklung des Schulwesens an. Auch hierbei behandelte er wieder Latein- und niedere Schulen getrennt.

In dem Punkte der Lehrerbildung für die Lateinschulen lehnte er sich an die in Halle und Göttingen bestehenden Einrichtungen an. Auf den Universitäten ist ein Seminarium scholasticum anzulegen, „worin die Schulstudien weiter traktiert würden".

Besonders in Bezug auf die Verwaltung der Schulen tat Hecker ein par bedeutungsvolle Vorschläge, die freilich vorläufig in dieser Form noch nicht feste Gestalt erhielten. In den Hauptstädten sollten Schulkollegien eingerichtet werden — wir erinnern uns des Raueschen Planes eines „machthabenden Kollegiums". Diesen Behörden sollten die Schulen halbjährlich über das Maß der erledigten Pensen, über den neuen, für das folgende Semester beabsichtigten Lehrplan und über Alter, Leistungen und Versetzungen der Schüler berichten. Das waren alles Gedanken, die später, allerdings erst viel später auch verwirklicht wurden.

Für den Lehrgang drang er auf ganz bestimmt umgrenzte Pensen, die in festgesetzter Zeit zu erledigen seien. Mit ausgesprochener Überzeugung trat er für den Vorzug des Fachsystems vor dem Klassensystem ein. Das erstere eroberte sich nach und nach die Schulen, und es wurde zur Zeit der Reform am Anfang des 19. Jahrhunderts eine eingehend erörterte Frage, welches von beiden Systemen beizubehalten sei.

„Die Rektores der Schulen müssen in mehrere Autorität gesetzt und zugleich dahin angewiesen werden, daß sie die Klassen der übrigen Kollegen besuchen müssen, daher die Lectiones so einzurichten, daß er wenigere Stunden als die übrigen Kollegen zu docieren habe". Das Schulgeld sollte nicht mehr von den einzelnen eingenommen, sondern allgemein gesammelt und nach irgend einem Prinzip unter alle verteilt werden. Halbjährliche öffentliche Prüfungen, Beseitigung der Ferien, einheitliche Lehrbücher waren Dinge mehr nebensächlicher Art.

Für die kleinen Stadt- und Dorfschulen empfahl er die Abfassung eines allgemeinen Lesebuchs „nach Art des in Gothaischen Landen gebräuchlichen Lesebuchs". So knüpfte auch noch Hecker an die Stiftung zu Gotha an.

Die Ausbildung geeigneter Lehrer sollte auf Seminarien geschehen, die in den Hauptstädten anzulegen wären. Hier müßte ihnen „eine gute Lehrmethode beigebracht und überhaupt Anleitung gegeben werden, wie bei der Jugend in der Disciplin zu verfahren, wie sie zur wahren Gottesfurcht anzuführen und in nützlichen Dingen vorteilhaft zu unterrichten".

Hecker bemerkte ausdrücklich, daß er noch andere heilsame und speziellere Vorteile an die Hand zu geben vermöchte, wenn „Ernst aus der Sache gemacht" würde. Aber mit dem General-Reglement wurde vorläufig noch nicht Ernst gemacht. Dagegen fand es noch einmal Erwähnung, als sich gegen Ende des Jahres 1750 eine wichtige Veränderung in der Kirchenverwaltung vollzog, durch die sich auch Heckers Wirkungskreis erweiterte.

Durch Instruktion vom 4. Oktober trat neben die bereits bestehenden Centralbehörden für die französische und die deutsche reformierte Kirche das lutherische Oberkonsistorium, das dazu bestimmt war, „die Aufsicht und Direktion über alle andern Provinzialkonsistorien" zu führen und für die Kurmark selbst die bisher dem Konsistorium obliegenden Funktionen der geistlichen Provinzialbehörde zu übernehmen. Der letztere Umstand war Anlaß

für die Neubegründung eines besonderen Konsistoriums in der Neumark; außer den genannten bestanden noch solche Provinzialkonsistorien für Pommern, Magdeburg, Halberstadt und Preußen. In den westlichen Provinzen dagegen wurden die geistlichen und Schulangelegenheiten von den Regierungen geleitet.

Die Verbindung des Oberkonsistoriums mit dem geistlichen Departement, das noch immer eine Abteilung des Justizministeriums war, wurde dadurch hergestellt, daß der Chef des Departements, damals Ludolf von Danckelmann, zum Präsidenten des Oberkonsistoriums bestellt wurde. Diesem zur Seite stand ein zweiter weltlicher Präsident. Außerdem gehörten zu dem Körper fünf geistliche Räte, von denen einer ein Reformierter sein mußte und zwei weltliche. Einer von den ernannten Oberkonsistorialräten ward Hecker.

Die Hauptaufgabe des Oberkonsistoriums bestand natürlich in der Leitung der geistlichen Angelegenheiten, in der Prüfung und Beaufsichtigung der Prediger. Aber bei der engen Verbindung des Schulwesens und zwar nicht bloß des niederen mit der Kirche war es selbstverständlich, daß dem Konsistorium auch die Aufsicht über die Schulen oblag. Besonders sollte es sich nach § 7 der Schulen in der Kurmark annehmen, für gute Lehrer sorgen und ein Reglement entwerfen. Bei alledem ist aber nicht zu vergessen, daß das Oberkonsistorium nicht etwa als freie selbständige Behörde, sondern nur im Auftrage des Staats handelte und daß Kirche wie Schule, beide in gleicher Weise dem Staate untergeordnet waren.

Schon schien man die Vorbereitung für die Ausführung des anbefohlenen Reglements zu treffen. Es wurde nämlich eine Erhebung wegen des Zustandes der Kirchen, Pfarr- und Schulgebäude, wegen des Grundkapitals und der jährlichen Einkünfte angeordnet und begonnen; und die Generalaufstellung ergab, mit Ausnahme von Kleve, daß noch 128 Pfarren und Schulen zu bauen und 342 zu reparieren seien, aber dabei blieb es vorläufig. An die Verwirklichung des Generalreglements dachte man weiter nicht. Dagegen machte die Frage der Heranbildung von Lehrern für die niederen Schulen einige weitere Fortschritte.

Den wiederholten Vorstellungen Heckers beim Könige gelang es, das am 14. Dezember 1748 als Privatinstitut für die deutschen und Armenschulen bei der Dreifaltigkeitskirche gegründete Seminar allmählich zu einer „publiqueren Anstalt“ zu machen. Nachdem er sich wiederholt vergeblich mit seinem Anliegen an das Oberkonsistorium gewendet hatte, legte Hecker am 30. November 1752

von neuem seine Vorschläge — es handelte sich um die Neueinrichtung von 12 Stellen und die dafür erforderliche Unterstützung — der geistlichen Zentralbehörde vor.

Bei dieser Gelegenheit entwickelte er in großen Zügen die Bedingungen für die Aufnahme und den Plan: Die Seminaristen sollten Leute zwischen 18 und 30 Jahren sein. Er verlangte ferner, daß sie ein Handwerk und zwar eins von den im Edikte vom 10. November 1722 für das Land gestatteten betreiben. Man sieht hier wieder, daß es eine ganz allgemeine, auch von den hervorragendsten Schulmännern vertretene Anschauung war, die Schulmeister müssen ein Handwerk betreiben. Sonst könnten sie nicht existieren, und „dergleichen Leute wissen auch sonst nicht, wie sie ihre Zeit vornehmlich im Sommer, da an den meisten Orten keine Schule gehalten wird, zubringen sollen, und verfallen daher leichtlich auf allerhand Ausschweifungen".

Was nun die Lehrziele anbetraf, so sollten die Seminaristen in einer „leichten und deutlichen Methode zum Unterricht der Jugend", im Buchstabieren, Lesen, im Katechismus, in der Ordnung des Heils, im Auswendiglernen und Memorieren, sowohl der Sprüche als einiger Psalmen und Lieder Anweisung erhalten. Ferner sollten ihnen „die Vorteile der Buchstabenmethode" beigebracht werden. Beim Schreibunterricht wurde darauf hingewiesen, „wie solches nach gewissen Regeln und auf eine vorteilhafte Weise der Jugend zu zeigen"; beim Rechnen handelte es sich darum, „solches mit Grund und Beweis zu fassen". In der Vokal- und Instrumentalmusik war zu lernen, „wie ein Lied im rechten Ton anzustimmen sei". Endlich handelte es sich darum, auf dem Klavier oder der Orgel einen Choral spielen zu können.

Was aber des Königs Interesse für die Schule wohl am meisten erregte, war der Umstand, daß Hecker seine Seminaristen auch zur Maulbeerbaumzucht und zum Seidenbau anleitete. Schon seit dem Beginn des achtzehnten Jahrhunderts hatte man in Preußen diesem Zweige der Volkswirtschaft sein Interesse zugewandt. Leibniz sahen wir im Zusammenhang mit seinen Sozietätsplänen damit beschäftigt, Leonhard Frisch war der erste Schulmeister, der neben seinen weit ausgebreiteten polyhistorischen Studien auch den Seidenbau eifrig betrieben hatte. Um 1750 und in den unmittelbar folgenden Jahren war die Aufmerksamkeit Friedrichs des Großen besonders angelegentlich auf diesen Zweig der Landeskultur gerichtet. Hecker erhielt auf sein Anschreiben die Bewilligung, sein

Seminar zum Besten der königlichen Amtsdörfer mit acht bis zehn Stellen zu vermehren und eine dem entsprechende Anweisung von 600 Talern jährlich. Seitdem führte das Seminar den Titel: „Berliner Küster- und Schulmeisterseminar für die königlichen Amtskirchen in der Kurmark".

3.

In Minden war man inzwischen tüchtig weiter an der Arbeit gewesen. Man hatte aber die Anregung des Jahrs 1749, welche von der Frage ausgegangen war, wie der Zudrang untüchtiger Jünglinge zum Studium verhindert werden könne, nicht weiter verfolgt, sondern zunächst die Regelung des niederen Schulwesens ins Auge gefaßt.

Anfang des Jahres 1753 reichte die Mindensche Regierung einen umfangreichen Entwurf einer Schulordnung in 24 Paragraphen ein und bat um die königliche Bestätigung. Der Entwurf erfuhr in einer ganzen Reihe von Punkten eine nicht unwesentliche Abänderung und Ausgestaltung. Hecker hatte zuerst die Durchsicht übernommen. Außer ihm waren an der Prüfung, die sich im Frühjahr 1753 vollzog, noch die Oberkonsistorialräte Köppen, R. Baumgarten, Süßmilch, v. d. Schulenburg und Sack beteiligt. Man schloß sich fast durchweg den Bemerkungen an, die Hecker gemacht hatte.

Ganz neu gestaltet wurden von ihm die Abschnitte über die Anlegung eines Schülerverzeichnisses und über den Lehrplan (§§ 6 und 11): beide völlig im Anschluß an die kurze Nachricht des Predigers Fuhrmann von der vorteilhaften Lehrart, welche in den Friedrichstädtischen deutschen Schulen beobachtet wurde. Ferner setzte er den Anfang des Schulbesuchs, für den der Entwurf das siebente Jahr angegeben hatte, auf das fünfte bis sechste fest und erhöhte das niedrige Lehrziel desselben, nach dem es genügen sollte, wenn die Kinder „fertig lesen, auch notdürftig schreiben und nach Befinden rechnen oder wenigstens die römischen und gemeinen Zifferzahlen, um die Bibel und um einen Gesang aufzuschlagen, kennen gelernt". Endlich milderte er die übertriebenen Strafbestimmungen des Entwurfs, (§ 5) in bezug auf die Eltern, welche ihre Kinder nicht zur Schule schickten, indem er vor allem die höchst unvorsichtige Entziehung der kirchlichen Segnungen, die dort angedroht war, beseitigte.

Mit diesen Abänderungsvorschlägen versehen, ging die Schulordnung noch Ende Oktober an das Generaldirektorium und erfuhr hier abermals eine sehr gründliche Begutachtung, welche klaren praktischen Blick verriet, die eigentümlichen Ortsverhältnisse überall

n Betracht zog und auf diese Weise manches zu allgemein Gefaßte genauer bestimmte.

Die in dem Entwurf vernachlässigten Rechte der Patrone wurden schärfer hervorgehoben. Der Bestimmung gegenüber, daß die Prediger darüber entscheiden sollten, wann die Kinder die Schule verlassen dürften (§ 2), wies man auf das Recht des Dienstzwanges hin, welches die Gutsherren eine gewisse Reihe von Jahren über die Kinder auszuüben berechtigt wären. „Sobald nun solches verlanget wird", hieß es im Berichte des Generaldirektoriums, „kann sich der Untertan nicht entziehen, den Dienst anzutreten; besser würde es also sein, die Patronos und Gutsherren zu erinnern, dahin selbst Sorge zu tragen, daß dergleichen Kinder nicht eher denen Schulen entzogen würden, bevor sie wenigstens im Lesen und denen principiis des Christentums einen guten Grund geleget und darüber Zeugnis von ihren Predigern vorgezeiget haben". Ebenso machten sie gegenüber der im Entwurf stark hervortretenden geistlichen Behörde das Vorschlags- und Bestallungsrecht der Patrone geltend, „welche Gerechtsame Patroni sich schwerlich werden nehmen lassen" (§ 8).

In Bezug auf das Lehrziel schien ihnen Hecker zu hoch gegriffen zu haben; nach der Meinung des Generaldirektoriums dürfte es vor allem darauf ankommen, daß die Kinder lesen lernten und die Grundbegriffe des Christentums kennten. „Was das Schreiben und Rechnen aber anlanget, solches möchte wohl denen Eltern und Vormündern zu überlassen sein, ob die Kinder auch da Unterricht erhalten sollen".

Sehr genau waren die Lebens- und Ortsverhältnisse von ihnen berücksichtigt. Die im Entwurf gegebene unausführbare Bestimmung, daß die Kinder Sommer und Winter die Schule besuchen sollten, wurde mit Rücksicht auf die vielen Armen, die ihre Kinder schon vor dem 14. Jahre vermieten müßten, ferner mit Rücksicht auf die weitläufigen, ganz auseinander liegenden Bauernschaften Westfalens abgeändert, die Strafbestimmungen über diejenigen, welche ihre Kinder von der Schule fernhielten, wurden endgiltig genau formuliert, besonders die Obrigkeit jedes Orts als diejenige Behörde bezeichnet, „als ohne deren Veranlassung keine Execution an den Eltern verfüget werden kann".

Auf Grund der vom Generaldirektorium gemachten Bemerkungen arbeitete nun Hecker das Reglement nochmals durch, und nachdem jener seine endgiltige Zustimmung zu dem Entwurf erteilt hatte, erhielt es am 6. April 1754 die königliche Bestätigung.

Es ist wichtig, sich die Genesis des Mindenschen Regler
klar zu machen, weil dieses wieder im wesentlichen die Grun
für das Generalschulreglement bildet. Der Hauptsache nac
das Mindensche Reglement ein Werk der dortigen Regierung.
der Verfasser des ursprünglichen Entwurfes war, ist nicht
zu ersehen. Heckers Mitwirkung daran hat, von ganz geringfü
Kleinigkeiten abgesehen, in dem Zusatz des Fuhrmannschen
plans und in der Überarbeitung der vom Generaldirektoriun
machten Bemerkungen bestanden.

4.

Vielleicht würde der Probst Reinbeck, wenn er länger
hätte, für die Reform der Universitäten eine ähnliche Bedeutu
wonnen haben wie Hecker für das Bürger- und Landschulv
Die Anfänge schienen viel verheißend. Der Probst, ein Anh
der Wolffschen Philosophie, hatte schon in den letzten Lebensj
Friedrich Wilhelms I. das Vertrauen des Kronprinzen gew
Er war es auch, durch den Friedrich gleich nach seinem Regie
antritt die Verhandlungen mit Wolff wegen seiner Rückber
führte. Gleichzeitig beauftragte ihn Friedrich mit der Refor
theologischen und philosophischen Fakultät in Halle, die ihm
ihres pietistischen und antiwolffischen Charakters verhaßt war.
größere allgemeine Reform der niedergehenden Universitä
Reinbeck geplant hatte und zu deren Ausführung er zunäch
einer Revision beginnen wollte, wurde durch seinen im Hochso
1741 erfolgten Tod vereitelt.

Während Friedrich in den folgenden Jahren der Neub
dung der Berliner Sozietät und der Ausgestaltung des Militär
wesens seine ganze Aufmerksamkeit zuwandte, nahmen die
versitäten sein Interesse nur nebenbei und meist aus äußere
lässen in Anspruch. Das einzige wichtigere Edikt betraf die
versitätsdisciplin. Schon hundert Jahre früher hatten die deut
Fürsten auf dem Reichstage zu Regensburg, dann der Große
fürst in seinen Ländern diese schwierige Angelegenheit zu
versucht. Seitdem hatte die Neigung der Studenten zu Auss
tungen durch den zunehmenden Militarismus neue Nahrung erh
Auch für die vorliegende Verordnung gab eine Reiberei zwi
Studenten und der Garnison in Halle den Anstoß; und der
nahm daraus Anlaß, durch Edikt vom 9. Mai 1750 „aus h
eigner Bewegung . . . . . dergleichen ungebührliche und s

.che Freiheiten derer Studenten auf dero Landesuniversitäten twas mehr einzuschränken und derselben gewisse Maß und iel zu setzen, mithin eine gute Polizei und Aufsicht bei solchen erzustellen." Für die Dauer hatte diese Verordnung ebensowenig rfolg wie die früheren. Auch das schon unter Friedrich Wilhelm rlassene Verbot des Besuchs ausländischer Universitäten und chulen mußte wieder nachdrücklich eingeschärft werden; und as Edikt vom 18. Juni 1751 befahl, daß alle Landeskinder, wes tandes sie auch seien, wenn sie in preußischen Landen befördert ı werden wünschten, „von nun an einzig und allein auf einlänischen Universitäten, Gymnasien und Schulen denen Studiis obegen und durchaus keine auswärtigen Akademien, Gymnasia und chulen, wenn es auch nur ein halbes oder viertel Jahr wäre, tudierens halber" besuchen sollten. Sonst müßten sie gewärtigen, ı den gesamten preußischen Landen „zu keiner Justiz-, Kammer-, eistlichen oder anderen öffentlichen Civilbedienung, sie möge Namen aben, wie sie wolle, desgleichen zu keiner Regiments- Quartierıeister und Auditeurstelle jemals zu gelangen, sondern von aller eförderung auf ihre ganze Lebenszeit als untüchtig und incapabel usgeschlossen zu bleiben."

Dieses Edikt veranlaßte die Mindensche Kammer, wieder die hon früher von ihr berührte Frage der Verbesserung der höheren chulen abermals anzuregen. 1754 verlangte nämlich das Generalirektorium von der Kammer einen Bericht, worin sie sich über die efolgung der von 1740—1753 erlassenen Verordnungen äußern ollte. Da erklärte sie bei Gelegenheit des Ediktes von 1751, daß s zweckmäßig wäre, wenn Lust zum Besuch der inländischen chulen erweckt und eine Reform des darniederliegenden höheren chulwesens vorgenommen würde. Sie tadelten, daß die Schulıeister noch immer bei der alten Methode stehen blieben und die rme Jugend mit Erlernung der lateinischen Sprache nach weitäuftiger Methode plagten, „da doch diese Sprache in wenig Jahren ründlich erlernt und die Jugend zugleich in der vernünftigen Lehre Historie, Geographie, Beredsamkeit, Mathematik und andern nützichen, in das gemeine Wesen einen reellen Einfluß habenden Wissenchaften unterrichtet werden könnte." Sie schlossen mit der Bitte, laß es dem König gefallen möchte, „für die lateinischen Schulen n den Städten eine den Umständen gemäße Schulordnung entwerfen und einführen zu lassen, sowie es in Ansehung der Landchulen ohnlängst geschehen ist."

Das Genenaldirektorium übermittelte dem Oberkonsistorium das Schreiben der Mindenschen Kammer; auch jetzt war es Hecker, der die Angelegenheit sofort in Angriff nahm. Am 8. November 1754 erging durch ein von ihm herrührendes Schreiben die Aufforderung an die Kammer, über die Zahl der für die Universität vorbereitenden Schulen im Minden-Ravensbergischen zu berichten ferner die geltenden Schulordnungen, die Zahl der unterrichtenden Lehrer, der Gegenstände und Unterrichtsstunden anzugeben, „damit nach solchen Umständen ein Schulreglement zum Besten der ganzen Provinz entworfen und etwas Gewisses festgesetzt werden könne“.

Minden hatte stets für seine Schule, die älteste evangelische Anstalt der Gegend, einen besonderen Eifer entfaltet. Aber auch die am Schlusse des 17. Jahrhunderts entworfene Schulordnung hatte nichts gefruchtet. Nun hatte man einen Anhänger der Halleschen Pädagogik, Mauritii, zum Rektor berufen. Er führte neben der lateinischen Sprache die griechische und hebräische, auch die französische ein, sorgte für Unterricht in der Theologie, Historie, Geographie, Poesie, Oratorie, Epistolographie und verzichtete zu seinem Bedauern auf eine Angliederung der Realfächer nach Art von Halle, Berlin und Klosterberge nur aus Mangel an Geld. Natürlich machte auch hier das Klassensystem dem Fachsystem Platz. Dem Beispiele Mindens folgten die alten Schulen zu Herford und Bielefeld.

Am 14. Januar 1755 reichte auch der Magistrat von Minden einen umfangreichen Bericht über die im Werke begriffenen Reformen ein und versprach, bald einen Entwurf einer Schulordnung folgen zu lassen; aber der Ausbruch des siebenjährigen Krieges machte den verheißungsvollen Anfängen ein Ende und vernichtete im weiteren Verlaufe auch das Wenige, was hier begonnen worden war.

In dieselbe Zeit, in der diese Verhandlungen stattfanden, fielen auch einige Versuche, der Universität Halle durch Berufung hervorragender Lehrkräfte aufzuhelfen. Der 1754 erfolgte Tod Wolffs lenkte wohl die Aufmerksamkeit des Königs von neuem auf die wichtigste höhere Bildungsstätte Preußens. Es ist für die wissenschaftliche Stellung der Schweiz und Göttingens bezeichnend, daß man nur von dorther Lehrer heranzuziehen suchte. Mit Daniel Bernouilli aus Basel scheiterten die Verhandlungen; so kam der gleichfalls bedeutende Andreas Segner aus Göttingen an Wolffs

Stelle. Albrecht von Haller, den der König früher für seine Akademie der Wissenschaften und schönen Künste zu gewinnen gesucht hatte, wollte nur unter ganz hohen und „exorbitanten“ Bedingungen seine Heimat, wohin er 1753 aus Göttingen zurückgekehrt war, verlassen; und Stephan Pütter, den man auch schon früher Göttingen zu entziehen versucht hatte, konnte sich wieder nicht dazu verstehen, Preußen mit Hannover zu vertauschen. Man mußte sich mit minderwertigen Kräften begnügen.

Den Anlaß zur Schulreform der fünfziger Jahre hatte die alte Klage des Studentenproletariats gegeben. Die bei dieser Gelegenheit ausgesprochene Absicht einer allgemeinen Regelung erfolgte nicht. Abermals wies Hecker in seiner „kurzen Abhandlung von den Schulexaminibus“ 1752 auf die Notwendigkeit „eines recht unparteiischen Examens derjenigen, die von Schulen nach der Universität eilen“, hin und empfahl, indem er die chinesischen Verhältnisse als mustergiltig anführte, daß die Fakultäten sich darüber schlüssig werden sollten, „was einer von Schulen mitbringen müßte, wenn er als ein Studiosus in album academicum eingezeichnet werden sollte“.

Das Prüfungswesen fand vorläufig nur so weit Beachtung, als es die unmittelbaren Bedürfnisse des Staats erforderten. Die schon von Friedrich Wilhelm 1723 gegebene Vorschrift über die zu Kameralisten auszubildenden Auskultatoren wurde im Laufe der vierziger Jahre bestimmter gefaßt; und die Kammer-Instruktion vom 22. Juli 1748 charakterisierte dann genau die Eigenschaften und Kenntnisse derjenigen, welche Auskultatoren werden wollten. Friedrich Wilhelm hatte für die Vorbildung noch eine theoretische Anleitung zu den kameralistischen Wissenschaften auf der Universität für erforderlich erklärt. Sein Sohn hielt davon nichts, vernachlässigte die Professuren und verlangte von den Kameralisten nur durch Erfahrung erworbene, umfassende, ökonomische Kenntnisse.

Die schon von Samuel von Cocceji, dem Großkanzler Friedrichs, begonnene Justizreform brachte auch die ersten Anfänge für die Regelung des juristischen Prüfungswesens; und Coccejis Nachfolger von Jariges vervollständigte sie durch Einsetzung einer Justizprüfungskommission im Jahre 1755.

So sehen wir unmittelbar vor Beginn des siebenjährigen Krieges eine Reihe von Versuchen, um das Bildungswesen auch auf den Gebieten zu regeln, die nicht gerade die Akademie der Wissenschaften und das Militär- und Adelsschulwesen betrafen; aber zu

einer umfassenden allgemeinen Reform des Unterrichtswesens, wie sie wohl 1750 einen Augenblick geplant zu sein schien, kam es nicht.

Immerhin war das Mindensche Schulreglement und die von dort ausgehende Anregung eine wichtige Vorstufe für die nach Beendigung des Krieges beginnende Unterrichtsreform.

Viertes Kapitel.

Der Beginn der allgemeinen Unterrichtsreform in Preußen.

1.

Der spätere Justizminister Julius von Massow, der seit dem Jahre 1798 die lutherischen geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten im geistlichen Departement leitete, macht in den Akten einmal die Bemerkung, daß Friedrich der Große die Anregung zum Generallandschulreglement durch seinen Aufenthalt in Sachsen 1762 empfangen habe. Die Äußerung trifft zwar nicht ganz zu; Massow kannte die Vorgänge vor dem siebenjährigen Kriege nicht oder wußte sie in ihrer Bedeutung nicht genügend zu würdigen. Aber das ist richtig, daß der König vom Landschulwesen in Sachsen, so weit er es kennen gelernt, einen tiefen Eindruck empfangen hatte. Man wird nicht fehl gehen, wenn man annimmt, daß es die Schulbestrebungen des Grafen Peter von Hohenthal waren, die seine Aufmerksamkeit während seines Aufenthalts in Sachsen erregt hatten. Dieser menschenfreundliche Edelmann lebte ganz in den Erziehungsbestrebungen von Männern wie Steinmetz, Hecker und Hähn und hatte seine Anregung von ihnen empfangen. Auf seinen Gütern hatte er 1756 mit der Anlegung von Armenschulen begonnen und gab hier in ähnlicher Weise wie Francke, Schinmeier Steinmetz, Fuhrmann und Hecker jungen Leuten Gelegenheit, sich die dürftigsten Kenntnisse und Kunstgriffe zum Elementarunterricht anzueignen.

Noch vor dem Abschluß des Hubertusburger Friedens, der am 15. Februar geschah, traf Friedrich der Große Bestimmung wegen der Verbesserung des Landschulwesens in der Kurmark. Ende März fanden dann Beratungen im geistlichen Departement

statt, auf Grund deren außer Hecker auch der als Statistiker hervorragende Probst Süßmilch bei St. Peter in Berlin zu gutachtlichen Äußerungen aufgefordert wurde.

Die Ausstellungen, die an den bestehenden Zuständen gemacht wurden, und die Vorschläge lauteten jetzt ähnlich wie in dem ungefähr zehn Jahre früher von Hecker abgegebenen Gutachten. Süßmilch betonte besonders die großen Nachteile, die für den militärischen Dienst und für die Befolgung der Gesetze in der Vernachlässigung der Erziehung und des Unterrichts des Volkes lägen; und Hecker hob immer vor allem die Notwendigkeit hervor, geschulte Lehrer anzustellen, eine geeignete Methode im Unterricht und brauchbare Elementarbücher anzuwenden. Mit dem unermüdlichen Eifer, den er stets an den Tag gelegt hatte, wenn es sich für ihn um die wichtigste Frage, die Lehrervorbildung, gehandelt hatte, entwarf er jetzt einen Seminarplan für die ganze Monarchie; er empfahl eine Vermehrung der am eignen Seminar vorhandenen königlichen Stellen auf zwölf, bestimmte die Anstalt von Steinmetz in Klosterberge für Magdeburg und Halberstadt und schlug vor, daß man die übrigen Provinzen zu Äußerungen über geeignete Seminargründungen, welche die einzelnen Landesteile mit Lehrern zu versehen hätten, auffordere. Die Lehrerbildungsfrage war, soweit sie das Landschulwesen anbetraf, zum ersten Male im großen Maßstabe angefaßt. Auf die Entwicklung im einzelnen, die in den folgenden Jahren stattfand, gehen wir hier noch nicht ein.

Auch hier wurde nie verabsäumt, die Verbindung des Lehramts mit dem wirtschaftlichen Momente zu betonen und die Vorbildung zum Unterrichten mit der im Seidenbau zu vereinigen. Sowohl Süßmilch wie Hecker unterließen es aber nicht, darauf hinzuweisen, daß auch eine materielle Aufbesserung der Lage der Schulmeister notwendig sei, wenn man bessere Kräfte gewinnen wollte.

Auf Grund der Beratungen und Äußerungen erging am 1. April des Jahres an den Chef des geistlichen Departements Ludolf von Danckelmann die Order, den Konsistorien und Kirchenkollegien „ein ordentliches Reglement“ zuzusenden, „bei welchem es unter andern hauptsächlich mit darauf ankommen wird, daß die Superintendenten und Inspektoren jeden Kreises jährlich die gesamten Landschulen ihrer Inspektion selbst bereisen und mit Attention den Zustand jeder Landschule examinieren und untersuchen sollen, ob die Schulmeister von der nötigen Kapacität seien und nach denen

Umständen der Schuljugend gehörige Unterweisung und Anführung geben, oder ob solche untüchtig seien und was sonsten deshalb zu erinnern und zu verbessern stehe". Die Superintendenten und Inspektoren sollten jährlich ihre Berichte an das Oberkonsistorium zur Einsicht einsenden. Dieser Visitation sollten auch diejenigen Landschulen unterworfen werden, „von welchen denen Edelleuten oder Städten das ius patronatus zusteht".

Das Reglement sollte überall publiziert und öffentlich von den Kanzeln verlesen werden, „auf daß es jedermann wisse, welchem dann auch zugleich zu inserieren ist, wie Mein expresser Wille sei, daß sonderlich in den Ämtern der hiesigen Provinzen sowie auch sonsten bei vakant werdenden Landschulmeisterstellen keine Schulmeister anders angenommen und bestellt werden sollen, welche nicht von dem hiesigen Konsistorial-Rat und Prediger Hecker examiniert worden und von demselben ein Attest erhalten, daß sie zu solchen Schulämtern, wozu sie bestellt werden sollen, tüchtig sind".

Schnell wurde das Reglement von Hecker entworfen, und schon am 17. Juni begann es bei den Räten zu zirkulieren. Die Oberkonsistorialräte Sadewasser, Irwing, Sack, Arnold und von Schulenburg faßten sich sehr kurz oder gaben überhaupt keine Bemerkungen ab. Die Zeit sei zu kurz, bemerkte Irwing, um ein ausführliches Gutachten abzustatten. Von ihm aber rührten gerade die meisten, freilich nur unbedeutenden, zum Teil rein formellen Zusätze und Abänderungen her, die dann auch fast durchweg Aufnahme fanden. Sein ausführlicher Vorschlag über die Inspektoren, in dem ihn teilweise Sadewasser unterstützte, fand zwar im Reglement selbst keine Berücksichtigung, wurde aber der Anlaß zu der am 1. März 1764 erschienenen ausführlichen Instruktion wegen der jährlichen Kirchen- und Schulvisitation. Irwing verlangte, daß bei den Visitationsreisen der Inspektoren die Adligen den Vorspann leisten sollten, daß ferner die jährlichen Inspektionen zwischen Pfingsten und der Ernte stattfänden, da den Landmann in dieser Zeit der Vorspann am wenigsten beschwere. Bei dieser Gelegenheit sollten die Inspektoren auch die Kirchen visitieren und darüber Berichte erstatten, diese aber getrennt von den Schulberichten behandeln. Endlich machte er den Vorschlag, gewisse Schulvisitationsfragen zu entwerfen, welche den Inspektoren gedruckt mitgeteilt werden sollten, um die Visitation zu erleichtern und Ungeübten eine Anleitung zu geben.

Über zwei Punkte des Reglements entspann sich eine kurze

Diskussion. Der Entwurf Heckers verlangte seinen früheren Vorschlägen entsprechend die Einführung gleicher vom Oberkonsistorium approbierter Lehrbücher. Sadewasser sah eine große Schwierigkeit darin, da von den Provinzialkonsistorien hie und da schon bestimmte Lehrbücher eingeführt seien. Aber mit Recht bemerkte Irwing, daß durch die allgemeine Anordnung des Generalreglements die Provinzialverfügungen selbstverständlich hinfällig würden. Der zweite Punkt betraf das Prüfungs- und Vorschlagsrecht des Konsistorialrats Hecker in bezug auf die Schulmeister, das ja schon in der königlichen Order enthalten war. Irwing wollte dieses Recht ein für allemal an die Person des jeweiligen Direktors der Realschule geknüpft wissen. Doch war Sack dagegen und zwar mit Recht, weil diese Vergünstigung von der jedesmaligen Beschaffenheit der Realschule und ihres Direktors abhängen und das Oberkonsistorium darin freie Hand haben müsse.

Im allgemeinen waren alle darin einig, daß mit diesem Reglement etwas Ausgezeichnetes geleistet sei, und daß es wohl der Ausgangspunkt einer gedeihlichen Entwicklung des niedern Schulwesens in Preußen werden könne. Sack sprach den Wunsch aus, daß auf eine gleiche Verbesserung der reformierten Schulen Bedacht genommen werden möge. Am 23. Juni berichtete Oberkonsistorialrat Arnold, daß das Generalschulreglement beendet sei, und fügte zur Charakteristik hinzu: „Die Haupthinderung wegen der gar geringen Besoldungen und Emolumente der Schullehrer ist auch bei dem Oberkonsistorium bemerkt worden; allein man kann noch zur Zeit kein Mittel ausfindig machen, wie diesem Mangel abzuhelfen, daher man nur bei der besseren Einrichtung der Lehrer und Lernenden verblieben“.

Am 12. August 1763 erhielt das Reglement die königliche Unterschrift.

Das Generallandschulreglement ist in wenigen Wochen auf Grund des Mindenschen entstanden. Man merkt ihm die Eile an, mit der es entworfen ist. Zweimal finden sich nicht ganz ausgeglichene Wiederholungen, die dadurch veranlaßt sind, daß § 11 der Mindenschen Ordnung von der Einrichtung der Lektionen mit geringen Zusätzen als §§ 18 und 19 in das Landschulreglement aufgenommen ist. Darin sind zwei Punkte enthalten, welche der besseren sachlichen Gliederung des jüngeren Gesetzes entsprechend an andern Orten (§ 5 und § 16) schon zur Sprache gekommen sind. Der eine betrifft die tägliche Schulzeit (§ 5 und § 18). § 5 enthält viel ge-

nauere und klarer gefaßte Bestimmungen, nimmt den Mittwoch und Sonnabend Nachmittag vom Unterrichte aus, während es in § 18 ohne näheren Zusatz allgemein heißt, daß zu den Schullektionen „Vormittags drei Stunden und Nachmittags gleichfalls drei Stunden dergestalt gewidmet werden, daß erstere von 8—11, letztere aber von 1—4 zu halten". Am letztern Orte wieder wird dem Prediger mit Zuziehung der Kirchenvorsteher die Freiheit eingeräumt je nach Umständen „die Schule Vormittags früher angehen oder Nachmittags später endigen zu lassen", eine Erlaubnis, von der § 5 nichts weiß. Hier wird endlich vorgeschrieben, daß, da im Sommer nur drei Stunden Unterricht entweder Vor- oder Nachmittag sein soll, jede Lektion nur eine halbe Stunde in Anspruch nehme. Dies bleibt in § 18 unberücksichtigt, obgleich gerade dort der Abschnitt von der Einteilung der Lektionen eingeleitet wird.

Der zweite Punkt betrifft das Verhalten des Schulmeisters. In dem Abschnitt, der seine Pflichten behandelt (§ 16), wird ihm eingeschärft, daß er sich nicht unterstehen solle, „in den gewöhnlichen und angesetzten Schulstunden seiner Handarbeit oder anderen Geschäften nachzugehen oder seine Frau unterdessen informieren zu lassen". Ganz überflüssig wird am Schlusse von § 19, an einem Orte, wohin es nach der ganzen Disposition des Gesetzes gar nicht gehört, nur weil mechanisch § 11 der Mindenschen Ordnung übernommen ist, noch einmal hervorgehoben, „der Schulmeister muß in allen obgedachten Stunden die ganze Zeit über beständig bei den Kindern gegenwärtig sein, niemals aber eine Stunde, geschweige einen ganzen oder halben Tag aus der Schule bleiben".

Am auffälligsten ist der Umstand, daß bei Angabe des Lehrziels im Landschulreglement (§ 1) nur das Nötigste vom Christentum, fertig lesen und schreiben verlangt, im Gegensatz aber zur Mindenschen Ordnung das Rechnen gar nicht erwähnt wird. Und doch soll nach § 19 in der dritten und letzten Nachmittagstunde eines jeden Nachmittags „teils geschrieben, teils gerechnet" und für den Unterricht des Kindes, „wenn es schreibt und rechnet" ein Groschen wöchentlich gezahlt werden (§ 7).

Das Landschulreglement stimmt in vielen wichtigen Punkten mit der Mindenschen Ordnung überein. So gebührt dem Verfasser jenes Provinzialgesetzes ein nicht unbedeutender Anteil an dem grundlegenden Schulreglement der Monarchie. Von den 26 Paragraphen des letzteren sind 13 bis auf den Buchstaben mit der

Mindenschen Ordnung übereinstimmend, einzelne andere wie §§ 5 und 6 beispielsweise treffen im Sinne mit dieser zusammen. Fortgelassen sind die breiten Ausführungen, welche das Mindensche Reglement über die Anleitung zum Leseunterricht und besonders zur religiösen Unterweisung giebt, ferner, was auffällig ist, die Ferienordnung in § 12.

Dagegen enthält das Generalgesetz ausführliche Bestimmungen über die Inspektion, wie solche ja durch die Kabinettsorder vom 1. April vor allem verlangt waren (§§. 25, 26). Einen weiteren wichtigen Fortschritt bedeutet die genaue Angabe der in den Schulen zu verwendenden Lehrbücher, wodurch auch eine Handhabe für die Methode beim Unterrichte gegeben wurde (§§ 20, 21). Nicht minder einschneidend waren die Bestimmungen über die Prüfungen der Lehrer, ihre Zulassung zum Amte und das Präsentationsrecht (§ 13, 14). Endlich wurde auch nach den Berliner Verhältnissen die Frage des Schulgeldes geregelt (§ 7—9).

Das Reglement trägt ebenso wie die Mindensche Ordnung durchaus pietistischen Charakter. Religion, Katechismus, Gesang, Gebet stehen im Vordergrunde der Unterweisung. Das Seufzen aus Herzensgrunde sogar „unter der Information“ wird dem Lehrer angelegentlich empfohlen. Später nahm Irwing an einem solchen Ausdrucke in einem Gesetze Anstoß, jetzt ließ er ihn noch passieren. Der berühmte Gnadendurchbruch, der noch in der Mindenschen Ordnung (§ 7) seine Rolle gespielt, wurde freilich im Reglement beseitigt. Die Katechisation ist selbstverständlich nicht vergessen. Und auch in diesem Gesetz wird die Erziehungspflicht des Staates auf die Erwachsenen ausgedehnt. „Des Sonntags soll außer der Katechisations- oder Wiederholungsstunde des Predigers in der Kirche auch vom Schulmeister eine Wiederholungsstunde in der Schule mit den noch unverheirateten Personen im Dorf gehalten werden. Es sollen sich dieselben teils im Lesen, teils im Schreiben üben“ (§ 6).

Das Gesetz beschäftigt sich, wie dies schon aus dem Schlußbericht Arnolds hervorgeht, abgesehen von der Bestimmung des Schulgeldes, gar nicht mit der Unterhaltungsfrage der Schule und der Lehrer. In dieser Beziehung hatte es vorläufig bei den Verordnungen Friedrich Wilhelms I. sein Bewenden. Das Hauptabsehen ist auf die Regelung der inneren Angelegenheiten gerichtet. Darin hat es eine für lange Zeiten dauernde Grundlage geschaffen. Wir können in der leidlich durchsichtigen Anordnung vier Haupt-

abschnitte unterscheiden: von den Schülern; von den Schulleh
von dem Lehrplan und damit zusammenhängend von den l
büchern und der Disziplin; von der Inspektion.

Von den Schülern. Der Schulbesuch soll vom 5. Jahı
ins 13. und 14. dauern, und zwar für Knaben und Mädchen
Lehrziel wird bestimmt, „daß sie nicht nur das Nötigste vom Ch
tum gefasset haben und fertig lesen und schreiben, sondern
von demjenigen Rat und Antwort geben können, was ihnen
den von Unsern Konsistoriis verordneten und approbierten
büchern beigebracht werden soll.“ Wie es sich mit dem R
verhielt, haben wir oben gezeigt. Die Herrschaften werd
mahnt, ihre Dienstkinder nicht früher der Schule zu entzieh
bis sie wenigstens einige Elemente im Lesen, Christentuı
Schreiben sich angeeignet haben. Auch fortgeschrittene
sollen doch nur dann vor dem oben festgesetzten Alter die
verlassen, wenn der Präpositus der Schule auf Grund der Ze
des Predigers und Schulmeisters die Leistungen des Kin
genügend anerkennt. Er soll nach einem Zusatze, den
gemacht hatte, „ein ordentliches Dimissoriale, welches auf
dachte Zeugnisse gegründet sein muß“, ausstellen. Um
meiden, daß durch das Viehhüten Versäumnis der Schule
geführt werde, soll entweder ein gemeinsamer Dorfhirt
stellt oder wo dies, wie in Gegenden mit weit ausei
liegenden Ortschaften, nicht angängig ist, ein Kind ums
zum Hüten benutzt werden. Jedenfalls ist darauf zu
daß jedes Kind dreimal wöchentlich zur Schule komme. D
terricht findet im Winter an drei Stunden vormittags und n
nahme von Mittwoch und Sonnabend an drei Stunden nach
statt; im Sommer werden ihm täglich nur drei Stunden vor
nachmittags gewidmet. Sonntags wird in der Kirche ge
und katechisiert. Das Schulgeld wird in drei Stufensätzen
und beträgt wöchentlich für Kinder, die noch nicht lesen,
Pfennige, für solche, die lesen, neun Pfennige, für solche e
die schreiben und rechnen, einen Groschen. Für den S
werden nur zwei Drittel von den hier angegebenen Sätze
richtet. Bemerkenswert ist im Unterschiede von den in d
gulativprinzipien getroffenen Bestimmungen, daß alle Eltern
viel zu zahlen haben und keine Verschiedenheit ihrer wirt
lichen Lage in Rücksicht genommen ist. Für die Armen hat di
lung aus den Armenmitteln und aus dem Klingebeutel zu gesc

Das kennen wir schon von früher. Eine am Michaelistage abzuhaltende Schulpredigt soll den mildtätigen Sinn befördern und zur Steuerung freiwilliger Beiträge anregen. Die Schulversäumnis befreit nicht von Entrichtung des Schulgeldes, und dauert sie trotzdem fort, so soll gegen solche Eltern durch die Gerichtsobrigkeit des Orts Exekution angestrengt werden, und bei der Visitation kann der Inspektor die Säumigen zwingen, 16 Groschen Strafgelder zur Schulkasse abzugeben. Um die Schulpflichtigkeit kontrollieren zu können, ist aus den Kirchenbüchern ein Verzeichnis aller Kinder des Distrikts oder Dorfs anzufertigen. Außerdem wird ein monatliches Verzeichnis — der Anfang unsres heutigen Pensenbuchs — angelegt, in welches die Fehlenden eingetragen werden.

Von dem Schulmeister wird verlangt, „daß er in seinem ganzen Verhalten ein Vorbild der Herde sei". Über seinen Wandel haben unbeschadet der Rechte der Patrone die Inspektoren zu wachen und in den jährlichen einzusendenden Konduitenlisten zu berichten, resp. dem Konsistorium Anzeige zu erstatten. Auf den Antrag von Irwing wurde die Bestimmung aufgenommen, daß die sofortige Enthebung eines unsittlichen Schulmeisters vom Amte zwar durch die geistliche Behörde, die endgiltige Kassation aber nur „auf gebührenden Prozeß von den Gerichtsobrigkeiten" erfolgen könne. Lehrer kann nur werden, wer vor dem Inspektor eine Prüfung abgelegt hat. Für die in der Kurmark anzustellenden Schulmeister wird der Besuch des Heckerschen Seminars zur Pflicht gemacht. Alle Winkelschulen werden verboten, ein Verbot, das so wenig wie die andern anderwärts und in Preußen früher ergangenen irgend welchen Erfolg hatte. Privatinformatoren zu halten ist gestattet. Die Pflicht ordentlicher Berufserfüllung wird den Lehrern gründlich eingeschärft, Vorbereitung zum Unterrichte durch Gebet angelegentlich empfohlen. Außerdem werden sie noch auf den dritten Teil des Berlinischen Schulbuchs verwiesen, in welchem „die Lehrart angewiesen wird, wonach das ABC, das Buchstabieren, Lesen, Auswendiglernen und Katechisieren bei der Jugend vorteilhaft zu treiben ist". In allen zweifelhaften Fällen hat sich der Lehrer an den Prediger zu wenden, dem er auch von allem, was sein Amt betrifft, auf Erfordern Rechenschaft zu geben, und von dem er fernere Anweisung in der vorgeschriebenen Lehrmethode und Disziplin anzunehmen hat.

Der Lehrplan stimmt mit geringen Ergänzungen mit dem überein, den Hecker dem Mindenschen Entwurfe eingefügt hatte und

der, wie wir schon bemerkt hatten, nur eine Wiederholung der „vorteilhaften Lehrart“ des Predigers Fuhrmann ist. Im Leseunterricht wird noch immer mit dem Erlernen der einzelnen Buchstaben des Alphabets begonnen und dann zum Syllabieren, endlich zum Lesen ganzer Wörter fortgeschritten. Ein leiser Fortschritt in der Lehrmethode machte sich bemerkbar, wenn in dem gleich zu erwähnenden Lesebuch für das Syllabieren die Anleitung gegeben wird, die lauten Buchstaben, durch welche die stummen sonst ausgesprochen werden, wegzuwerfen und durch die in der Silbe vorhandenen Laute zu ersetzen.

Für das Schreiben ist die im Mindenschen Reglement noch nicht vorhandene Bestimmung von Hecker getroffen, die auch heute in der Elementarschule und auf der unteren Stufe des Gymnasiums noch vielfach beobachtet wird, daß nur die linke Seite des Heftes beschrieben wird, während die rechte für die nach der Korrektur erfolgende Abschrift frei bleibt. Die katechetische und analytische Methode sowie die Literaltechnik haben Berücksichtigung gefunden. Der Katechismus soll fragweise erläutert und mit Sprüchen aus der heiligen Schrift bestätigt werden; die biblische Historie ist durch Fragen zu zergliedern; das Auswendiglernen der Ordnung des Heils und des Katechismus kann „durch Anschreibung der Anfangsbuchstaben geschehen“. Betreffs der Lehrbücher wird bestimmt, daß nur die von der zuständigen Behörde genehmigten beim Unterricht nnd bei der Katechisation gebraucht werden. Ein bedeutungsvoller Fortschritt ist, daß neben den Büchern religiösen Inhalts auch die Einführung eines Buchstabier- und Lesebuchs, sowie eines Lehrbüchleins für Landkinder in Aussicht genommen wird. Wieder wird betont, daß alle Kinder dasselbe Buch und daß jedes Kind sein eignes in Händen habe. Schule und Kirche gehören eng zusammen, und die Schüler sind vom Lehrer am Sonntag zur Predigt zu führen und tags darauf über den Inhalt der Predigt zu befragen. Vorgesetzte der Lehrer sind die Prediger, denen die Sorge um die Fortbildung der Lehrer, um die Ordnung in der Schule und um den Unterricht zur strengen Pflicht gemacht wird.

Am 2. Oktober 1763 erging das Landschulreglement an die Regierungen und Konsistorien mit dem Befehl, „sothanes Schulreglement durch gehörige Publikation zu jedermanns Wissenschaft zu bringen und darauf, daß denselben überall und in allen Punkten

nachgelebet werden möge, ernstlichst und mit allem Nachdruck zu halten".

Auf Antrag des Großkanzlers von Iariges sollte es auch noch den Städten, ferner den Kreisdirektorien, „weil die Ritterschaft wegen ihrer Patronatsstellen die Publikation ebenfalls nötig haben würde", und dem französischen Oberkonsistorium zugehen „mit Anheimstellung, ob dasselbe seinerseits davon einen Gebrauch zu machen belieben möchte".

Das Reglement war nun da; aber die Ausführung begegnete doch überall den größten Schwierigkeiten. Lehrer, die den darin gestellten Anforderungen zu entsprechen vermöchten, waren fast nirgends vorhanden. Wollte man, wie es das Gesetz verlangte, die Untauglichen entfernen, so hatte man keine andern an die Stelle zu setzen. „Werden also E. Kgl. Maj.", schrieb der Neumärkische Inspektor Mehring in seinem Visitationsbericht vom 5. Januar 1764, „schon erlauben, daß so lange die nach der geforderten Beschaffenheit Untüchtige, wofern sie nur nicht lasterhaft seien, geduldet werden müssen, bis man Tüchtigere zu bekommen imstande ist und Gott Mittel und Wege dazu an die Hand giebt. Sonsten würden beinahe alle abgesetzt werden müssen und die Örter in die unglückliche Notwendigkeit versetzt, daß sie auch nicht einmal für die kleinste Jugend Unterricht hätten, und man würde es dahin bringen, daß Küster und Schulmeister, die bisher bereits 20, 30 und 40 Jahre, so schlecht es auch gewesen, an der Jugend gearbeitet, in ihrem Alter und Unvermögen notwendig den Bettelstab ergreifen müßten". Das einzige, was man vorläufig tun konnte, um den Lehrerstand einigermaßen zu heben, war, daß man die Prediger anwies, die Schulmeister für ihr Amt leidlich tüchtig zu machen, „da ohnehin bei den vorgeschriebenen Lehrbüchern, welche erst mit der Zeit angeschaffet werden müssen, eine neue Lehrart ihnen beigebracht werden muß".

Sich Schulmeister von auswärts zu verschreiben, hatte gar keinen Zweck. Man konnte Leuten, die nur einigermaßen etwas gelernt hatten, nicht zumuten, sich, wie die Neumärkische Regierung selbst sagte, „mit den armseligen Landschulen" abzugeben.

Ebenso illusorisch und undurchführbar war vorläufig die Bestimmung des Reglements, daß der Schulmeister nicht eine Stunde seine Schüler verlassen dürfe. Die meisten Küster und Lehrer hatten einen Garten, den sie selbst bebauten, ein Stück Vieh zu ihrer Nahrung, dem sie natürlich selbst Futter verschaffen mußten,

und trieben endlich ein Handwerk. Wie sollten sie unter diesen Umständen der im Gesetz getroffenen Anordnung nachkommen!

Das geistliche Departement konnte sich gegen die zwingende Gewalt der hier vorliegenden Gründe nicht verschließen. Es stellte es als ein erstrebenswertes Ziel hin, daß man Schulmeister bekomme, welche „mit Hintansetzung aller Nebensachen auf ihr Amt mit erforderlicher Applikation sich allein legen“ sollten. Zu diesem Zwecke müßte man für sicheres und auskömmliches Einkommen sorgen. Man wollte zunächst bei den Amts- und Kämmereidörfern der Neumark damit beginnen und trug der Regierung auf, über die Mittel nachzudenken, wodurch den Lehrern der erforderliche Unterhalt beschafft werden könnte.

Der einzige Punkt, welcher sich im Reglement mit dem Lebensunterhalte der Schulmeister beschäftigte, nämlich § 7 über das Schulgeld, erregte in manchen Gegenden, wie im Magdeburgischen und in Westfalen, viel böses Blut. Eine Deklaration vom 3. Dezember 1764 führte aus, daß der Sinn des Paragraphen erfüllt sei, wenn für „ein sattsames Einkommen“ der Schulmeister allerwärts gesorgt sei. Wo dies nicht vorhanden, müsse ihnen das Schulgeld in dem Verhältnis ausgesetzt werden, „daß sie mit dessen Einrechnung ein hinlängliches Auskommen erhalten“. Wo sie dagegen „mit Beibehaltung des hergebrachten Schulgeldes oder der am einen oder andern Orte eingeführten Freischulen doch leben können“, sollte kein neues Schulgeld eingeführt und das bereits übliche auch nicht erhöht werden.

Als recht hinderlich für eine schleunige Beseitigung von Mißständen stellte sich bei der Visitation die Bedingung heraus, daß die Schulmeister ev. nur „auf gebührenden Prozeß von den Gerichtsobrigkeiten kassieret werden“ (§ 13), untüchtige Prediger aber nach einem Edikt vom 16. Mai 1760 nur durch die Justizkollegien entsetzt werden können. Daher stellte das Oberkonsistorium am 10. Januar 1765 den Antrag, „dergleichen Leute, die entweder unwissend oder von einer widerspenstigen oder gar liederlichen Aufführung sind, ohne alle prozessualische Weitläuftigkeiten und, ohne daß wir nötig haben, die Sache denen Gerichtsobrigkeiten zu überlassen, zu dimittieren“. Wirklich wurde auch den geistlichen Behörden durch Reskript vom 26. Januar dies schwerwiegende, höchst verantwortungsvolle Recht übertragen, indem das 1760 erlassene Edikt nur auf solche Fälle bezogen wurde, in denen „Prediger oder Schulleute in solche grobe Ausschweifungen verfallen, welche eine besondere obrigkeitliche Bestrafung erfordern“.

Inzwischen war auch am 1. März 1764 auf die Anregung Ir-
rings in seinem obengedachten Votum zum Reglement und wohl
on ihm verfaßt eine Instruktion für die Inspektoren erschienen.
ie bestimmte ganz wie Irwing gewollt, für die zusammen vorzu-
ehmenden Kirchen- und Schulvisitationen die Zeit zwischen Ostern
nd der Ernte, weil da die Landleute ihr Gespann den Inspektoren
m besten zur Verfügung stellen, den Vorspann, wie der Ausdruck
ewöhnlich lautet, leisten könnten. Was die Schulvisitation anbe-
ifft, sollten sie im Beisein des Predigers, der Kirchenpatrone, Ge-
chtsobrigkeiten und der Gemeindemitglieder, welche Lust dazu
ätten, eine Prüfung veranstalten, die Schülerverzeichnisse revi-
ieren, besonders sie darauf prüfen, ob alle Schulpflichtigen die
chule regelmäßig besuchten und vor Ablauf des Juli jedes Jahres
nen Bericht über ihre Beobachtungen einliefern. Wären die In-
ektoren, d. h. also die Superintendenten, Erzpriester, Präpositi aus
gend einem wichtigen Grunde an der Visitation verhindert, so
llten sie dies rechtzeitig dem Oberkonsistorium anzeigen und einen
rediger in Vorschlag bringen, der die Vertretung übernehmen
önnte. Ihre Entschädigung für die Mühwaltung beschränkte sich
uf 12 Groschen, die sie von jeder Kirche für die kirchliche Visi-
ation erhielten, die Schulinspektion mußten sie „von Amtswegen
errichten“. Stets sollten sie den Gemeinden einschärfen, daß sie
ihre Kinder während der Schuljahre unter keinerlei Vorwand von
en Schulen abhalten, vielmehr selbige in solcher Zeit ansehen
üßten, als wenn sie mehr dem Staate, denn ihnen zugehörten,
vidrigenfalls sie sich ernstliche und nachdrückliche Bestrafung zu-
iehen würden“. Einen so bestimmten Ausdruck hatte der die Zeit
eherrschende Gedanke der Staatsomnipotenz in bezug auf die Er-
iehung seither noch nicht in einem Gesetze gefunden.

Großen Eifer zeigte man im Herzogtum Magdeburg bei der
Durchführung des Reglements. Hier war auf den dringenden Wunsch
les Abtes Steinmetz 1762 Johann Friedrich Hähn zu seinem Nach-
olger ernannt worden. Sein pädagogischer Ruf war schon früh
is zum Könige gedrungen, und dieser hatte ihn damit beauftragt,
einen Neffen, der eine schwere Aussprache hatte, damals einen Knaben
on fünf Jahren, lesen zu lehren. Als es ihm gelang, den Obersten
on Bardeleben zu bekehren, hatte der König geäußert, wenn alle
eine Feldprediger Heuchler wären, sei wohl Hähn der einzige,
ler wirklich glaube, was er lehre. Später änderte Friedrich
eine Meinung über ihn. 1759 war Hähn mit der Generalsuperin-

tendentur der Altmark und Priegnitz betraut worden; und drei Jahre darauf erhielt er die einflußreiche Stelle in Klosterberge, mit der die Inspektion über das gesamte Kirchen- und Schulwesen des Herzogtums Magdeburg verbunden war. Man versprach sich viel von dem pädagogischen Eifer und Verständnis dieses Mannes und erwartete von ihm, daß er die Schulmeister der Provinz wirklich in den Geist und die neue Lehrart einzuweihen und ihnen ein tieferes Interesse für ihren Beruf einzuflößen imstande sein würde. Von Mitte August bis in den Oktober hinein versammelte er an zwei Tagen in der Woche, Dienstag und Freitag, eine Inspektion von Schulmeistern nach der andern, um ihnen eine Anweisung zu geben, wie sie es von nun an in den Schulen zu treiben hätten. Zum ersten Male in der preußischen Unterrichtsgeschichte treten hier Lehrerversammlungen auf, welche zu dem Zweck veranstaltet werden, möglichst schnell neue pädagogische Methoden in der Praxis wirksam zu machen. Schon hier griff man zu dem schnell wirkenden Mittel, von dem man besonders dann in der Zeit der Einführung der Pestalozzi-Methode im weitesten Umfange Gebrauch machte.

Es ist eine freundliche Vorstellung, wenn wir vernehmen, daß Männer von 60 bis 70 Jahren, die zum Teil einen weiten Weg zurückzulegen hatten, „voll Begierde und guten Willens waren, noch in ihrem Alter zu lernen, wie sie die Schuljugend vorteilhaftig zu unterweisen und noch bei dem Beschluß ihres Schulhaltens und Lebens in etwas einbringen könnten, was sie mehr aus Unwissenheit als Nachlässigkeit versäumt hätten". An vier Stunden des Vormittags pflegte ihnen Hähn die Lehrart auseinanderzusetzen; nachmittags kamen dann die Schulmeister in die Magdeburgische Armenschule und sahen und hörten hier, wie eine Klasse von mehr als 100 Kinder nach dieser Lehrart mit großem Nutzen unterrichtet würde. Auch einzelne Prediger fanden sich zu diesen Versammlungen ein und übernahmen dann ihrerseits in ihren Pfarren die Anweisung der ihnen unterstellten Küster und Schulmeister. Mit Befriedigung konnte Hähn am Schlusse des Jahres in seinem Berichte (12. Dezemb. 1764) melden, „daß das Schulwesen in den Dörfern eine ganz andere Gestalt gewinne. Der alte Schlendrian mit dem sogenannten Aufsagen der Lektionen wird verbannet. Da sonst ein Kind nach dem andern kaum ein oder zwei Buchstaben nannte, ein oder zwei Worte buchstabierte, also ein oder zwei Minuten den ganzen Vormittag arbeitete und die übrigen zwei oder drei

Stunden müßig saßen, plauderten, lärmten: so lernen nun jetzt ganze Klassen halbe und ganze Stunden lang aus einem Buche einerlei Lektion zu einer Zeit mit einander zu großer Ermunterung und Förderung in dem, was sie lernen sollen".

Den Anlaß zu einer sehr wichtigen Anordnung gab die im Reglement getroffene Bestimmung, daß die Inspektoren persönlich die Visitation der Schulen vorzunehmen hätten. Bald stellte sich nämlich heraus, daß diese Bereisung viele Unzuträglichkeiten mit sich führte. Die Superintendenten und Inspektoren waren genötigt, ihre eigenen Kirchenangelegenheiten zu verabsäumen, sie fielen durch den Zwang des Vorspanns den Landgemeinden sehr zur Last, konnten bei der Eile, die nötig war, in großen Inspektionskreisen nur ein unklares Bild von dem Zustande der Dorfschulen gewinnen und waren daher nur unvollkommene Berichte einzusenden imstande.

An die Stelle der persönlichen Inspektion sollten nun, wie die Verordnung vom 17. Mai 1765 festsetzte, Berichte treten, die nach bestimmt vorgeschriebenen Formularen, den sogenannten Schulkatalogen — ein von Hähn vorgeschlagenes Formular wurde nicht angenommen — abzufassen waren. Jährlich zweimal, Johannis und Weihnachten, mußten diese an die Konsistorien eingesendet werden. Im einzelnen verlief die Berichterstattung in folgender Weise.

In die vorgeschriebenen Formulare — drei wurden ihnen übergeben — trugen die Schulmeister ihre Bemerkungen ein und übergaben diese dem Prediger ihrer Gemeinde; dieser machte neue Angaben über Verhalten und Fleiß der Schüler, über das Betragen und die Geschicklichkeit des Schulhalters und berichtete, was er getan habe oder zu tun gedenke, um eventuellen vorliegenden Übelständen, besonders in bezug auf den Schulbesuch abzuhelfen. Die drei gleichlautenden Berichte gingen nun an den Inspektor des Kreises, der sich hieraus ein Bild vom Zustande der Schule zu machen suchte und sein Gutachten, resp. seine nötig befundene Erinnerung und Vermahnung, die dem Prediger und Schulmeister zu erteilen wäre, gleichfalls in die Exemplare eintrug. Von den drei Formularen behielt er eins bei seinen Akten, sandte das zweite an den Prediger zurück, damit er sich mit dem Schulmeister danach zu richten habe, und schickte das dritte an sein Konsistorium ein.

Die Verordnung gibt noch eine Reihe von Vorschriften, nach denen sich die Betreffenden zu richten hatten. So weit es möglich sei, sollte darauf geachtet werden, daß dem Schulmeister durch sein

Amt sein hinlängliches Auskommen verschafft werde. Die Prediger sollten durch die Mittel ihres Amtes, Vermahnung, Lehre und Unterricht bei allen Gelegenheiten unablässig an der Besserung der Schulen arbeiten. Die Inspektoren haben wenigstens die vorgeschriebenen Kirchenvisitationen zu benutzen, um sich auch persönlich vom Zustande der Schulen zu überzeugen, und müssen alles zu der bestmöglichen Ordnung und Vollkommenheit einzurichten bemüht sein. Sollten dabei Hindernisse vorfallen, die sie selbst nicht zu beseitigen vermöchten, so müssen sie darüber an die Konsistorien berichten; sonst werden sie für den Schaden verantwortlich gemacht.

Den Konsistorien sollen die eingereichten Kataloge dazu dienen, über das Landschulwesen ihrer Provinz völlig informiert zu sein. Unbestimmte Ausdrücke, allgemeine Anzeigen und Vertröstungen haben sie nicht gelten zu lassen, überall, wo die Schulen nicht recht vorwärts wollen, müssen die Ursachen genau erforscht werden.

Die ihnen zu Gebote stehenden Zwangsmittel sollen mit Vorsicht angewendet werden. Es sind einsichtige Grundsätze, die wir zu hören bekommen. „Es erfordert deren Gebrauch viel Mäßigung und Behutsamkeit nach der Billigkeit sowohl als nach der Klugheit, um nicht einen unserer Absicht ganz entgegenstehenden Erfolg zu veranlassen; die mehresten Eltern sind selbst zu unwissend, als den Nutzen einzusehen, den ihre Kinder von einem bessern Unterrichte haben können; hierwider ist nun das natürlichste Hilfsmittel nicht die obrigkeitliche Strafe sondern derer Eltern bessere Belehrung; und die Prediger sind schuldig, bei allen Gelegenheiten, so ihr Amt ihnen verschafft, die Überzeugung vom Nutzen und der Notwendigkeit des Schulunterrichts in ihren Gemeinden auszubreiten. An vielen Orten machen die häuslichen Umstände derer Landleute es schwer, die Jugend während der Schulstunden zu entbehren; der Gebrauch obrigkeitlicher Strafen in diesem Fall macht die Schulanstalten nur verhaßt, und dadurch wird im ganzen mehr verloren, als in den einzelnen Fällen, da Hülfe geschafft worden, zu gewinnen ist“. Eine kluge Benutzung der Zeit, wofür auch Sonn- und Feiertage in Anspruch genommen werden dürfen, ohne daß man sich dabei ängstlich an die Beschränkung auf eine Stunde zu halten habe, kann dies Hindernis, wenn auch nicht ganz heben, so doch sehr verringern. In bezug auf den Schulgeldparagraphen wird nochmals auf die dazu gegebene Deklaration hingewiesen, die wir schon angeführt haben, „daß die darinnen

nachgelassene Erhöhung nur auf diejenigen Örter gemeint ist, wo der Schulmeister sonsten sein hinlängliches Auskommen nicht haben sollte; dieses muß ihm freilich nach aller Möglichkeit verschafft werden, aber in so weit es tunlich durch gelinde Mittel; und die schärfsten sind auf die Fälle zu versparen, wo eine wirkliche Widersetzlichkeit gegen gute Schulverfassungen zu ahnden ist; selbst da, wo sie nötig scheinen, würde mehrenteils denen Schulen weit besser geraten werden, wenn man denen Gemeinden Zeit ließe, den Nutzen einer guten Schulverfassung einzusehen, da sie alsdann hoffentlich würden williger werden, das Ihrige dazu beizutragen, anstatt durch übereilte Schärfe ihre Gemüter davon auf immer abwendig geworden". Über die Art, wie die Konsistorien ihrerseits an das geistliche Departement über den Zustand der Schulen ihrer Provinz zu berichten hätten, sollte ihnen in kurzem eine Anweisung zugehen.

Diese verständige und ausführliche Verordnung bezeichnet einen großen Fortschritt in der Schulverwaltung. Durch die hier angeordnete Aufsicht, die von den untersten Organen aufwärts bis zur höchsten Behörde ging, wurde es erst möglich, einen Überblick über den Zustand des Landschulwesens zu gewinnen und die Punkte ausfindig zu machen, die einer Verbesserung bedurften. Es war ja sicher ein Mangel, daß die persönliche Inspektion beseitigt wurde, da nur durch den Augenschein und beständige Visitation ein wirklich lebendiges Bild von dem Zustande der Schulen gewonnen werden kann. Aber wie die Dinge nun einmal lagen, bei dem Mangel an verfügbaren Geldmitteln für eigens dazu zu bestellende Beamte, war die Auskunft, die man hier getroffen hatte, die denkbar beste. Eine spätere Zeit mußte auf die ursprüngliche Absicht persönlicher Kontrolle wieder zurückkommen. Von diesem Augenblick an erhält die Verwaltungstätigkeit einen ganz anderen Charakter. Sie gewinnt eine sichere Grundlage für ihre Aufgaben. Freilich wächst auch die Arbeit der Verwaltung. Große Berge von Akten, aus jenen erwähnten Berichten bestehend, die von nun an einen großen Bestandteil der Archive bilden, häufen sich auf und erfordern angestrengte Durchsicht, die der Verarbeitung harren. Erst von nun ab bekommt auch die wisssenschaftliche Darstellung dieser Dinge eine sichere aktenmäßige Unterlage.

Eine geringe Abänderung erfuhr das Reskript in den Cleve-Märkischen Landen, wo die lutherische Kirche ebenso wie die reformierte nicht auf der Konsistorial- sondern auf der Synodal-

verfassung beruhte und die Inspektoren in gewissen Zeiträumen durch Wahl erneuert wurden. Die Einsendung von Konduitenlisten war bei dieser Organisation nicht tunlich. Nachsicht erheischte der Umstand, daß hier die Dörfer wegen der weit zerstreut liegenden Gehöfte eine große Ausdehnung hatten, daß daher im Sommer ein jeder Hauswirt seine Kinder zum Viehhüten oder zur Feldarbeit gebrauchte, daß endlich der Lebensunterhalt der Dorfprediger und Schulmeister in den meisten Fällen auf Landbesitz beruhte und demnach „ihre Beschäftigung zu gewissen Zeiten in dem Ackerbau bestehe, welches dann auch die Ursache ist, daß diese Personen zur Zeit der Ernte oder wenn der Acker bestellt wird, ebenfalls beschäftiget und distrahieret werden".

Besondere Verhandlungen wurden mit der Mindenschen Regierung wegen des Generalreglements und der später erlassenen Edikte noch nötig, weil hier das bekannte, erst vor einem Jahrzehnt abgefaßte Gesetz in Giltigkeit war. Die Regierung bemerkte, daß in dem Reglement von 1754 mehrere Bestimmungen von Wert enthalten seien, die im Landschulreglement fehlten, und umgekehrt. Gleich im Mai 1764 wurde ein die beiden Schulordnungen zusammenfassendes Zirkular, welches die Mindensche Regierung abgefaßt hatte, vom Oberkonsistorium bestätigt. Da nun aber im Laufe des folgenden Jahres die Paragraphen über das Schulgeld (§7) und die Inspektion (§ 25 und 26) Deklarationen erhielten, so sandte die Mindensche Regierung im September 1765 ein neues Zirkular ein, in dem sowohl die Gültigkeit des Generallandschulreglements mit den dazu gehörigen Deklarationen wie der Landschulordnung vom 6. April 1754 beantragt wurde. Am 21. Dezember erfolgte die königliche Bestätigung des Mindenschen Antrags, jedoch mit dem Bemerken, daß die Vorschrift über die allgemeine Einführung des Herfordschen Katechismus, welcher in dem Schreiben gleichfalls eingefügt war, vorläufig noch unterbleiben solle.

Damit hatten die Verhandlungen über das Generalschulreglement vorläufig einen Abschluß erreicht. Für alle Provinzen des preußischen Staates war eine gesetzliche Grundlage des lutherischen Schulwesens geschaffen.

2.

Noch während die Unterhandlungen wegen des Generalschulreglements im Gange waren, richtete man auch auf die Reform der Stadtschulen sein Augenmerk. Der uns schon bekannte Probst Süßmilch reichte einen bereits 1753 angefertigten Aufsatz, der die

Verbesserung der Stadtschulen behandelte, dessen Prüfung aber damals ins Stocken geriet, von neuem ein und hoffte nun, da der König „auch auf die Verbesserung der Stadtschulen bedacht" sei, Berücksichtigung zu finden. Seine Vorschläge berührten sich mit denen Heckers in dessen Gutachten vom Jahre 1752. Er legte den hauptsächlichen Nachdruck darauf, daß der Modus administrandi ius patronatus geändert und ein Ephorat oder Collegium scholarchale in jeder Stadt eingerichtet werde. Dies müßte die Freiheit haben, Schulkollegen, in deren Qualifikation man sich geirrt hätte, wieder zu entlassen. Für die Forma docendi empfahl er als Vorbild den Modus Paedagogii Hallensis. Ferner trat er für die Besserung der für die Lehrer bestimmten Subsistenzmittel und für die Einrichtung eines Seminarium philologicum ein. Eine Ursache für die traurige Lage vieler Schulen sah er auch darin, daß einzelne Städte — er nannte z. B. Stettin und Brandenburg — zu viel Schulen hätten. Es war eine richtige Beobachtung, die man in der Folgezeit auch nicht mehr außer acht ließ.

Es verging einige Zeit, ehe man der Anregung folgte. Wichtige Veränderungen, die sich Ende 1763 in der Behördenorganisation vollzogen, nahmen das Interesse zunächst in Anspruch. Die geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten hatten bisher nur im Zusammenhange mit der an Bedeutung zunehmenden Justizverwaltung eine größere behördliche Selbständigkeit gewonnen. Das geistliche Departement war eine Abteilung des Justizdepartements. Dieser Zusammenhang lag im Charakter der vom geistlichen Departement behandelten Angelegenheiten begründet, die wesentlich juristischer Art waren. Die technischen Fragen besorgte für die Schulen, wie wir im Verlaufe unserer Darstellung beobachten konnten, die kirchliche Zentralbehörde, die seit 1750 das Oberkonsistorium war. Für die Universitäten bestand seit ungefähr dem vierten Jahrzehnt ein besonderes Kollegium unter dem Vorsitz des Großkanzlers Samuel von Cocceji, seit 1749 hatte aber der Chef des geistlichen Departements Ludolf von Danckelmann das Kuratorium der Universitäten allein in Händen.

Ende 1763 erkannte man die Abzweigung der geistlichen Angelegenheiten von den Justizsachen als eine Notwendigkeit, und es entstand nun neben den bereits bestehenden Behörden, dem Generaldirektorium, dem Staatsministerium als die auswärtigen Angelegenheiten oder Kabinettsministerium, endlich dem Justizministerium das geistliche Departement als vierte selbständige Zentral-

behörde. Anfangs hatte Friedrich offenbar die Absicht gehabt, an die Spitze dieses Departements, das die lutherischen und reformierten Sachen umfaßte, nur einen Minister zu stellen. Da aber an Stelle des altersmüden Danckelmann Dorville ernannt wurde, der als Refugié den Lutheranern doch gar zu anstößig war, so nahm der König eine Trennung des geistlichen Departements in eine lutherische und reformierte Abteilung mit je einem der Konfession entsprechenden Minister vor; und für die Leitung der ersten wurde der eben erst zum Präsidenten des Kammergerichts berufene Friedemann von Münchhausen ausersehen. Die Abgrenzung der beiden Ressorts geschah durch Kabinettsorder vom 17. Juni 1764. Der reformierte Minister leitete die reformierten Kirchen- und Schulsachen, das Präsidium des reformierten Kirchendirektoriums, das französische Oberkonsistorium, das Joachimstalsche Schuldirektorium, das Direktorium montis pietatis; der lutherische verwaltete die lutherischen Kirchen- und Schulsachen, das Präsidium des lutherischen Konsistoriums, das Direktorium der Dreifaltigkeitskirche, das Armendirektorium und das der Bibliothek, Kunstkammer usw. Daneben war Dorville noch Kammergerichtspräsident, Münchhausen schlesischer Justizminister, Direktor der Kriminalsachen und Leiter der katholischen Angelegenheiten.

Außerdem wurde angeordnet, daß alle Sachen, welche Streitigkeiten zwischen Lutheranern und Reformierten betreffen, ferner sämtliche reformierten Angelegenheiten der Provinzen Schlesien und Westpreußen von beiden Ministern gemeinsam behandelt und im Staatsrate zum Vortrag gebracht werden sollten, alle übrigen Dinge jeder für sich abtun, sie aber dem andern geistlichen Minister zur Mitunterschrift mitteilen sollte.

Kurze Zeit nachdem Münchhausen sein neues Amt angetreten hatte, am 26. November 1764, erließ er an das Oberkonsistorium eine Verfügung, in der er dazu aufforderte, nachdem mit den Dorfschulen ein guter Anfang gemacht sei, auch mit der Reform der Stadtschulen zu beginnen. Zunächst handelte es sich um die Kurmark. Der Behörde wurde anbefohlen, sich über die Verfassung und die Umstände aller in der Kurmark gelegenen Stadtschulen zu unterrichten und festzustellen, „welche Lehrer bei jeder Schule angesetzt sich befinden, ob sie als geschickte Schulleute zuverlässig bekannt sind und diesfalls unverdächtige Zeugnisse vor sich haben, was, es sei an stehendem oder zufälligem Einkommen, sie für Gehalt genießen, was für Lektiones in den Schulen getrieben

werden, ob die Schüler von selbigen auf die Universitäten oder in andere und in welche Schulen sie gehen, um sich zu den akademischen Studiis vorzubereiten, ob der größere Teil der Schüler den Studiis oder anderen Gewerben sich widme, ob gemäß der Bestimmung der Schüler oder doch deren größeren Teils eine jede Schule nach dem Endzweck, der bei ihr stattfinden sollte, sich eingerichtet befindet, ob bei denselben jährlich öffentliche Examina gehalten werden, wem die Berufung der Schulleute zustehe und endlich, was zeithero die Kandidaten der Schulämter vor ihrer Zulassung für Proben von ihrer Fähigkeit abgegeben." Sodann sollte festgestellt werden, was man als Mindestmaß an Kenntnissen von denen, die studieren, sowie denen, die sich den Gewerben widmen wollten, zu verlangen hätte und was zu tun wäre, um die Schulen dementsprechend auszugestalten. Wohl mit Beziehung auf die früher von der Mindener Kammer geäußerte Bemerkung wurde ausdrücklich erklärt, daß es „schuldige genaueste Gerechtigkeit" sei, für das inländische Schulwesen zu sorgen, da den Landeskindern der Besuch auswärtiger Schulen untersagt sei. Besonders wurde ihnen auch anbefohlen, ihr Sinnen darauf zu richten, daß „den Schulen es an guten und gelehrten Lehrern nicht fehlen und sie beständig damit versehen werden mögen".

Die Gymnasien in Berlin, die einzigen höheren Lateinschulen der Mark, waren in diese Enquete nicht mit einbegriffen. Für sie sollte eine besondere Verfügung ergehen.

So begann nun auch der Staat dem Stadtschulwesen seine Aufmerksamkeit zu schenken. Hier so wenig, wie bei der Landschulreform war die Sache so einfach, wie sie auf den ersten Blick scheinen möchte. Wenn dort die Absichten des Staats ein Hindernis in den Patronatsrechten des Adels fanden, so waren es in den Städten die Magistrate, welche vielfach die Maßnahmen der Regierung erschwerten. Aber trotz alledem nahmen die Revisionen und Enqueten ihren Verlauf, und die Arbeit der nächsten drei Jahre bestand darin, sich ein Bild von den bestehenden Zuständen des Stadtschulwesens zu verschaffen. Diese Untersuchungen, die ihren Niederschlag in den Akten fanden, bildeten die Grundlage für die dann von Zedlitz, dem Nachfolger Münchhausens, fortgeführte Reform.

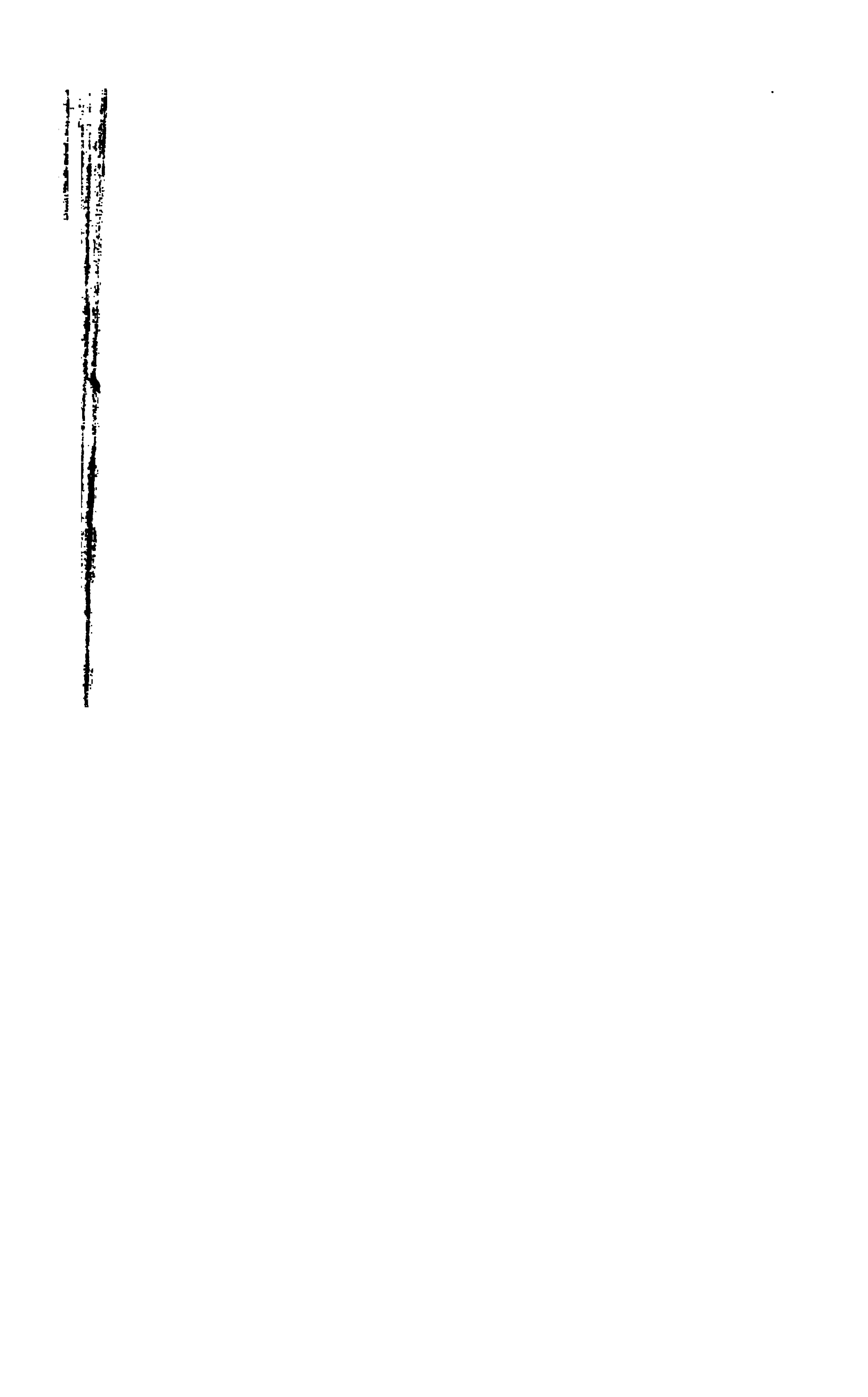
Wir stehen am Schlusse des ersten Zeitabschnitts. Der Gedanke der Staatserziehung hatte große Fortschritte gemacht und ging seiner vollen Verwirklichung langsam, aber sicher entgegen. Die Universitäten waren Staatsinstitute geworden, und das Landschulwesen war nun wenigstens auf den königlichen Amtsdörfern der staatlichen Aufsicht unterstellt. Der Versuch, das gesamte Unterrichtswesen von Staatswegen zu ordnen, fand vorläufig noch an dem im alten Ständestaat herrschenden Korporationsgeist großen Widerstand. Der Adel und die städtischen Magistrate behaupteten ihr Recht der Stellenbesetzung gegenüber allen Versuchen des Staats, darauf Einfluß zu gewinnen, und es war eine der wichtigsten Aufgaben der Folgezeit, hierin Wandel zu schaffen.

Die Organisation des gesamten Unterrichtswesens gestaltete sich entsprechend der ständischen Gliederung der Gesellschaft im Staate des 18. Jahrhunderts aus. Für die Kinder des Adels, des Bürgers und des Bauern wurden Unterrichtsanstalten mit verschiedenen ihrem Stande und ihrem künftigen Beruf entsprechenden Zielen errichtet. Die Vorbildung war durchaus vom Prinzip der Standes- und Berufsunterschiede beherrscht. Wie diese Gesellschaftsordnung und die damit verbundene Verteilung der Lasten und Aufgaben im Interesse des absoluten Staates gepflegt und aufrecht erhalten wurde, so stand auch die Schule ganz im Dienste des Staates und hatte die Aufgabe, die Untertanen für die ihnen kraft ihrer Geburt und ihres Standes in der gesellschaftlichen Ordnung zukommende Stellung vorzubereiten. Es war jetzt eine allgemein anerkannte, noch von niemand bezweifelte Anschauung, daß die Kinder dem Staate gehörten und seinen Zwecken dienstbar zu machen wären. Der Stand der Gelehrten verlor unter solchen Verhältnissen an Bedeutung. Eine allgemeine höhere Bildungsanstalt, ferner eine für die gesamten niederen Volksklassen bestimmte gleichartige Volksschule fand in diesem Zeitalter keinen Raum. Soweit von einer über den Stand und Beruf hinausgehenden Bildung die Rede war, blieb sie auf wenige Auserlesene beschränkt, und jeder Versuch, sie auf weitere Kreise auszudehnen, mißlang. Erst in dem Siegeszuge von Rousseaus Ideen wurde die bisher feststehende Tatsache der Erziehung zum Staatsbürger angezweifelt, und die Frage begann die Geister zu beschäftigen, ob das Kind zum Bürger oder zum Menschen zu erziehen sei.

Der religiöse Inhalt, der noch weit in unsere Periode hinein das Wesen der gesamten Bildung ausgemacht hatte, war fast auf

der ganzen Linie zurückgedrängt. Nur in der untersten Schule behauptete er, obwohl auch hier schon mit weltlichen Bestandteilen vermischt, noch einen Rest seiner alten Stellung. Die Bedürfnisse des politischen und wirtschaftlichen Lebens begannen auch immer energischer den Charakter der Schule und deren Lehrplan und Unterrichtsbetrieb zu bestimmen. Selbst die Lateinschulen vermochten sich dieser Bewegung nicht gänzlich zu entziehen. Aber gleichzeitig vollzog sich auch die Emanzipation der lateinischen und griechischen Sprache von der Theologie, und das Verständnis für das klassische Altertum und die vaterländische Literatur schritt fort. Noch gingen friedlich und einträchtig die Liebe zu dem klassischen Altertum und das Verständnis für die realen Wissenschaften nebeneinander her; der Kampf brach erst in den nächsten Jahrzehnten infolge der übermäßigen Ansprüche auf beiden Seiten aus. Die Frage, welches die besten Unterrichtsmittel für die formale Bildung — das Stichwort des 18. Jahrhunderts — wären, beförderte den Antagonismus.

Der Fortschritt des Erziehungs- und Bildungswesens hatte sich bisher im wesentlichen auf protestantischem Boden entwickelt und hing mit dem Wachstum des brandenburg-preußischen Staates zusammen. Unter den nationalen Gebilden, die sich aus dem früheren internationalen Bildungszusammenhang herausgeschält hatten, war er das eigenartigste und bedeutendste. Aber an dem Schluß des Abschnitts, wo wir stehen geblieben sind, begannen sich die Fäden der geistigen Kultur schon wieder weit über die Grenzen des Nationalstaats hinaus zu spinnen. Dieser Prozeß schritt in der Folgezeit unaufhörlich fort. Um 1770 zeigt sich in allen deutschen Staaten eine eifrige Bildungsbewegung, die katholischen, unter ihnen besonders die romanischen Staaten wurden gleichfalls davon ergriffen, und in schweren Kämpfen mit der Kirche und den alten politischen Machtfaktoren vollzieht sich hier die Befreiung des Unterrichtswesens. Während wir bisher einen geradlinigen, schnell vorwärts schreitenden Entwicklungsgang beobachten konnten, haben wir nun in den folgenden vier Jahrzehnten unsern Blick auf die vielen neben einander verlaufenden Bildungsreformversuche in den deutschen Kleinstaaten zu richten, und mehr als bisher machen sich die Kulturbewegungen des Auslandes, besonders vom Westen her in ihren Wirkungen auf den deutschen Bildungsfortschritt geltend.



Anmerkungen.

Sie dienen vorwiegend zur Erläuterung und Begründung. Die Literaturangaben erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und beabsichtigen noch viel weniger, etwa alles anzuführen, was vom Verfasser benutzt worden ist.

Erstes Buch.

Die Anfänge der Verweltlichung und Verstaatlichung des Bildungswesens.
(S. 3—66).

Erstes Kapitel.

Seite 3. Wenn hier die **Verweltlichung des Bildungswesens** von der Zeit nach dem dreißigjährigen Kriege datiert wird, so ist dabei vor allem an die Umgestaltung des inneren Betriebs der Schulen gedacht. Freilich waren die sächsischen Fürstenschulen 1543 als landesherrliche Anstalten gegründet, bewährten aber im wesentlichen durchaus religiösen Charakter. — Für die **Entwicklung des Staats** im 17. Jahrh. vgl. außer den bekannten Arbeiten von Roscher und Schmoller auch F. H. Funck: Die Auffassung des Begr. d. Polizei im vor. Jahrh. (Ztschr. f. Staatswiss. Bd. 19 u. 20 1863/4).

Seite 4. Für die **Umgestaltung der Weltanschauung und Lebensauffassung** kommen außer den allgemein philosophischen Werken ganz besonders die Aufsätze von Wilh. Dilthey: Das natürl. System der Geisteswiss. im 17. Jhrh. und die Autonomie des Denkens im 17. Jhrh. im Arch. f. Gesch. d. Philos. Bd. V, VI und VII in Betracht. — **Francis Bacon** hat seine Anschauungen über Erziehg. und Unt. in seiner Schrift: De dignitate et augmentis scientiarum bes. cap. 2 und 4 niedergelegt. Wichtig auch dafür die „kleineren Schriften", ins Deutsche übers. u. erl. Leipzig 1884 von Fürstenhagen. Das klassische Altertum hat Baco gekannt und geschätzt; vgl. seinen Essay: Von der Weisheit der Alten und die Vorr. Aber den Modernen hat er mehr Erfahrung zugesprochen.

Seite 5. **Kampf um Aristoteles.** Da sei hier nur an Petrus Ramus (1515 bis 72) und seine Anhänger erinnert. Vgl. Waddington: Pierre de la Ramée (Paris 1855).

Seite 6. Die hier dargelegte **Beurteilung d. Reformation** hat sich seit Albrecht Ritschl immer mehr Bahn gebrochen. — Zu **Moscherosch** vgl. M. Nickels Diss. Leipzig 1883. — **Johann Lauremberg** in seinen: Vier alten berühmten Scherzgedichten 1652. — Der Gießener Professor **Helwig** ist bei Lattmann: Ratichius und die Ratichianer 1898 S. 48ff. behandelt. Vgl. auch Guhrauer: Joachim Jungius u. s. Zeitalt. 1850. — Zu Balthasar Schupp vgl. J. B. Sch: Vom Schulwesen, her. von Paul Stötzner, Leipzig 1891.

Seite 8. **Erlernung des Handwerks.** Verschiedene Gelehrte wie Castellio, Mercator, von Spinoza abgesehen, waren im stande, sich mit ihrer Hände Arbeit zu ernähren. Vgl. Buisson Seb. Castellion, Paris 1892. — In dem Abschnitt über **Johann Joachim Becher** habe ich meinen Aufsatz in den Monatsheften d. Comen.-Ges. Bd. IX stellenweise wörtlich benutzt. Ich verweise auf die dort angegebene Literatur.

Seite 16. Das Zitat über **Phil. Jak. Spener** steht bei Tholuck: Vorgesch. d.

Rationalismus, einem Buche, das für den vorliegenden Zeitraum noch immer unentbehrlich ist. Speners Ansichten über das Schulwesen werden bei Hoßbach S. 40ff.; 297ff. besprochen. Vgl. auch Thilo: Spener als Katechet.

Zweites Kapitel.

Seite 21. Auch meines Erachtens wird die Bedeutung, die Ludwig Keller (**Comenius und die Akademien** 1895) Com. für die Begründung der wissenschaftlichen Gesellschaften des 17. Jhrh. zuschreibt, überschätzt. Vgl. dazu Adolf Harnack, Gesch. d. Kgl. Preuß. Akad. der Wiss. zu Berlin 1900 I, 22, wo der ganze Abschnitt für das Folgende zu vergleichen ist. – Von denen, die die Gesch. der **Royal Society** geschrieben haben: Sprat, Birch, Thomson, Weld sind namentlich Thomas Sprat, die älteste Geschichte, und Weld: History of the R. S. 1848 zu vergl. Über den Pfälzer **Theodor Haak** findet sich das Ausführlichste bei Heinrich Ludolf Benthem: „Englischer Kirchen- und Schulenstaat, als neueröffneter wieder herausgegeben von Mentzer" Kap. 5 S. 113ff. Vgl. auch Gerhardt: Die philos. Schriften von Leibniz Bd. III Einl. S. 16 Anm.

Seite 22. Der mit der Begründung der **„Philosophical Transactions"** ausgesprochene Zweck wird in der Introduktion des ersten Bandes 1665 angegeben: Wheras there is nothing more necessary for promoting the improvement of Philosophical matters than the communicating to such as apply their studies and endeavours that way, such things as are discovered or put in practice by others; it is therefore thought fit to employ the Press as the most proper way to gratify those, whose engagement in such studies aud delight in the advancement of learning and profitable discoveries does entitle them to the knowledge of what this kingdom as other parts of the world do from time to time afford as well of the progress of the studies, labours and attempts of the curious aud learned in things of this kind as of their compleat discoveries and performances. Zur Beschreibung über die Bestrebungen uud Tätigkeit der **Mitglieder des R. S. William Petty usw.** vgl. die Einleitung zu John Locke von Georg Schmid in der Gesch. d. Erz. vom Anf. bis auf uns. Zt., bearbeitet von K. A. Schmid 4. Bd. 1. Abt. S. 343ff. Für **Abrah Cowley** insbes. vgl. Herm. Ulrich in Neue Jahrb. f. klass. Alt. usw. X S. 224.

Seite 23. Die **Bemerkung Ludwigs XIV.** steht bei Compayré: Histoire critique des doctrines de l'éducation I, 424. – Zu **Karl II.** vgl. auch Leibnizens Äußerung in Onno Klopps Werken X, 308.

Seite 24. Daß auch die wiss. Einrichtungen vor allem dem Ruhme des **Roi Soleil** zu dienen hatten, dafür finden sich zahlreiche Belege bei Gaillardin: Règne de L. XIV Bd. III, 260ff., 278. — Über die **Geschichte der französischen Akademien** gibt es kein zusammenhängendes Werk; am meisten einheitlich ist noch die Darstellung von Clément: Histoire de Colbert et de son administration, Paris 1874. Im übrigen ist man auf die Einzelgeschichten angewiesen, von denen Joannes Baptista du Hamel in seiner Regiae scientiarum Academiae Historia, Paris 1698 mit übertreibender Verherrlichung Ludwigs XIV. über die Arbeiten und Unternehmungen der Akademie in den ersten 30 Jahren ihres Bestehens genaue Angaben macht. Vgl. außerdem Bernard de Fontenelle: Hist. du renouvellement de

l'Académie des sciences 1708; Alfred Maury: Les académies d'autrefois 1864 behandelt l'ancienne académie des sciences.

Seite 25. Zur Geschichte der **Académie royale de peinture** vgl. das Buch von Vitet, 1861. — Die Bestimmungen der von **J. Junge** gestifteten Gesellschaft bei Guhrauer: J. J. u. s. Ztalt. S. 71. — Die eingehendste Notiz über die von **Lor. Bausch** begründete Akademie in der noch immer beachtenswerten Gesch. der Literatur von Joh. G. Eichhorn Bd. III, S. 352 Anm. Hier werden auch die seit 1670 erscheinenden Miscellanea erwähnt. Die Acta eruditorum sagen von der Gesellschaft in der Praefatio: „Societatis naturae curiosorum institutum, ut laudandum omnino est, gentique nostrae haud exiguum decus . . . intra naturalis scientiae atque medicae artis poemaria se continent." — Über das von **Johann Christ. Sturm** gegründete Collegium experimentale vgl. Rodwell in den Chemical News, June 1867. Seine Ansichten entwickelte St. in dem 1672 erschienenen Programma invitatorium, wo er sagt, daß er weder Anhänger des Aristoteles noch des Descartes, sondern der „veritas et sana ratio" sei.

Seite 26f. Zu **Hermann Conring** vgl. Stobbe, 1870. — Für **Sam. Schurtzfleisch** vgl. die Charakteristik von Richard Treitschke in seiner Schrift über Burkhard Mencke Leipzig 1842 S. 12f. — Über **Morhof** und seinen Polyhistor, einen Beitrag zur Lehre vom Bildungswesen, vgl. W. Eymer Budweis 1893. Für seine literarhistorische Bedeutung vgl. Robert Prutz: Menschen und Bücher 1862 S. 84ff. und im literarhist. Taschenbuch Bd. VI, 439ff. Das literaturgeschichtliche Werk hat den Titel: „Unterricht von der deutschen Sprache und Poesey, deren Ursprung, Fortsetzung und Lehrsätzen". Kiel 1682.

Seite 28. Für die **Berufung Morhofs auf die Stoiker** ist besonders folgende Stelle aus dem Polyhistor bemerkenswert: „Et has quidem scientias artesque omnes ita congerendas in Philosophum iudicarunt Stoici, ut nec mechanicarum artium rudem esse voluerint ac indignum eo crediderint, si aliorum ministeriis ad vitae civilis necessitates uteretur. Ut enim ille et dives et rex et nobilis, ita et sutor et faber et pictor sibi erat. Cuius elegans et festivum ab Apuleio in Hippia producitur exemplum, qui praeter eximiam artium omnium ingenuarum cognitionem omnium opificiorum erat callentissimus. Nam quae secum habebat, omnia sua manu confecerat et vestes et calceos et annulum et signaculum in gemma fabricatum". — Daß die **Anschauung** wesentlich als **mnemotechnisches Mittel** dient, dafür vgl. u. a. „Nulla enim efficacior ars mnemonica est, quam cum in rem praesentem veniunt discipuli!" —

Seite 29f. Zu **Pufendorf** vgl. außer Bluntschli: Gesch. der neueren Staatswiss. und Wegele: Gesch. d. Historiogr., vor allem Heinrich v. Treitschke in den „Preuß. Jhrb." 1875. Auch Dilthey: Das achtzehnte Jhrh. u. die gesch. Welt in „Deutsche Rundsch." 1901. Zu **Cellarius** vgl. Max Büdinger: üb. Darst. d. allg. Gesch. in Hist. Ztschr. Bd. 7.

Seite 31. Für die **Verwendung von Gelehrten im diplomatischen Dienst** vgl. Reumont bei Krauske: Die Entwicklg. d. ständigen Diplomatie in Schmollers Staats- und sozialwiss. Forsch. Bd. V, und die von Kr. angeführten Beispiele S. 233. — Die mit der **politisch-sozialen Umgestaltung** in der zweiten Hälfte des 17. Jhrh. zusammenhängende **Veränderung** auf

dem Gebiete des Erz.- u. Unterrichtswesens hat zum ersten Male eingehend Paulsen: Gesch. d. gel. Unt. I, 491ff. dargestellt.

Seite 32. Über die damalige **Prinzenerziehung** vgl. das Kapitel bei Compayré I, 291ff.

Seite 33. Für die Gesch. der einzelnen **Ritterakademien** ist das Werk von B. Poten: Gesch. d. Militär-, Erziehungs- und Bildungswesens in den Mon. German. Paedagogica 5 Bde nachzusehen. Außerdem für **Lüneburg** Wilh. Görges: Die Schulen der Michaelisklost. zu L. I Die Ritterakademie, Progr. Lüneburg 1901. Journ. von u. über Dtschld. 1786 S. 210f. Annalen der braunschweig-lüneburg. Kurlande, Zelle 1787 4. St. S. 92. Auch Jähns: Gesch. d. Kriegswiss. S. 1251. — Die Bemerkung über das Begehren der **sächs. Ritterschaft** in den Mitteilungen d. Ges. f. deutsche Erz.- und Schulg. IV, 212. Zu den Bemühungen Ernsts v. Gotha ebenda III, 178ff

Seite 34. Die **Extraordinärklasse** in Gotha bei Böhne: Ernst der Fromme S. 222ff. — Zu dem **Gymnasium ill. August.** vgl. außer der Schrift von Kämmel über Weise auch Opel: Die Vereinigung des Herzogtums Magdeburg mit Brandenburg 1880.

Seite 34ff. Zu **Christ. Weise** vgl. bes. Otto Kämmel: C. W. Ein sächs. Gymnasialrektor aus d. Reformzt. d. 17. Jhrh. 1897 und Max Wünschmann: Beitr. u. Vorarb. f. eine Würdigung d. Stellg. C. W.'s zu den pädag. Theoretikern. Diss. Leipzig 1895. Auch Osk. Friedrich berührt in seinem Abriß der Gesch. des Gymn. zu Zittau in den Veröffentl. zur Gesch. d. gel. Schulw. im Albertinischen Sachsen 1900 1. Teil S. 212 Weises großen Einfluß auf die Jüngeren. — Die Bedeutung Weises ist bisher in der zusammenfassenden Geschichtsschreibung noch gar nicht gewürdigt worden. Man hat die Dinge immer so dargestellt, als ob die ganze Bewegung um die Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert nur unter dem Einflusse von Francke gestanden hätte.

Seite 38. **Weises Bedeutung für die Beredsamkeit und den deutschen Unterricht.** Die Anfänge des deutschsprachlichen Unterrichts hat sehr ausführlich dargelegt: Hanns, Beitr. z. Gesch. d. dtschspr. Unt. 1881. Gottsched hat W. mehr „einen Verderber als Beförderer der Beredsamkeit in Deutschland" genannt. Ausf. Redekunst 5. Aufl. S. 69f. Ein gerechteres Urteil bei Joh. Adam Weber (Prof. am Friedrichsgymn. in Altenburg): Einleitg. in die Hist. der lat. Sprache (1736): „Seine Methode, darinnen er die deutsche Oratorie und Poesie fürgetragen, dürfte zwar, wenn sie an dem Probierstein der Reguln und Sätze der jetzigen Beredsamkeit gestrichen wird, eben nicht die beste Probe halten und abgeben. Jedoch kann man auch nicht in Abrede sein, daß er die Bahn hierinnen gebrochen und sonderlich den Gebrauch und Nutzen der Logik in der Oratorie zuvörderst gezeigt und angewiesen." S. 747f.

Seite 39. Zur **Poesie als „Dienerin der Beredsamkeit"** bei W. auch Borinski: Die Poetik der Renaiss. 332.

Seite 41f. Für die zurechtgemachten **Lehrmittel** vgl. Borinski: Gratian und die Hofliteratur in Deutschl., 1894 S. 70ff.; auch Poet. d. Ren. S. 347, wo auf die Verwendung der Romane für Lehrzwecke hingewiesen wird. Vgl. auch, wie Birken die Romane Anton Ulrichs charakterisiert, bei Hettner; Gesch. d. dtschn. Liter. i. 18. Jhrh.

Seite 42. Die Frage, ob die **Theorie**, d. h. die bloße Betrachtung der Künste und Wissenschaften **oder die Praxis**, d. h. die Ausübung höheren Wert habe, wurde mehrfach erörtert. So bei Jakob Meyer in der Vorrede zu seinem Compendium Geometriae practicae, kurzer Bericht vom Feldmessen und Feldteilen. Basel 1684. — In einer Geschichte, welche die Entstehung der Realschule darstellen wollte, müßten die Ritterakademien Berücksichtigung finden. Denn sie sind tatsächlich die ersten Anstalten, die in bewußter Abkehr von der gelehrten Sprachbildung für das Leben brauchbare Gegenstände in ihren Lehrplan aufgenommen haben.

Drittes Kapitel.

Seite 43f. Zu dem Abschnitt über **Ernst v. Gotha und Andr. Reyher** vgl. außer dem schon genannten Buch von Böhne bes. Max Mahlmann: Magister A. R., der treue Mitarbeiter Herzog Ernst des Frommen 1901, wo auch die andere Literatur angegeben ist. Ferner Lattmann: Ratichius und die Ratichianer 1898 S. 198ff. Hier findet man auch eingehende Nachricht über Evenius S. 148ff.

Seite 45. **Karl Ludwig v. d. Pfalz** hat eine Bearbeitung durch K. Hauck in den Forschgn. z. Gesch. Mannheims und der Pfalz Bd. 4, 1903 jetzt gefunden. Vgl. auch Hautz: Gesch. d. Univ. Heidelberg und Kuno Fischers Festrede zur 500jähr. Jubelfeier 1886: Die Schicksale der Univers. Heid.

Seite 46f. Für die **Univers. in Kiel** vgl. Ratjen: Gesch. d. U. zu K. 1870. — Die Bestrebungen Johann Philipp Schönborns, des Kurfürsten von Mainz (1605—73) waren mir nach den Forschungen von Guhrauer: Kurmainz in der Epoche von 1672, 1839; Wilde: J. Phil. v. Sch. Diss. Heidelb. 1896; Mentz: J. Ph. v. Sch., Jena 1896, 2 Bde.; Gutenaecker: Gesch. d. Gymn. zu Münnenstadt 1835 doch nicht bedeutend genug, um im Texte Berücksichtigung zu finden.

Seite 48f. Zum **Grossen Kurfürsten** vgl. von allgemein geschichtlichen Werken bes. Erdmannsdörfer: Deutsche Gesch. von 1648—1740 Bd. I. Philippsohn hat im 3. Bde. seines Werks über den Großen Kurfürsten ein Kapitel: „Geist und Sitte", worin er auch dessen Bestrebungen auf dem Gebiete der geistigen Kultur charakterisiert. Die Darstellung giebt aber kein richtiges Bild. Von kleineren Schriften sind die von E. Heyck und M. Spahn zu nennen. — Die Kirchenpolitik hat am eingehendsten Hugo Landwehr zuerst in einer Reihe von Aufsätzen in den Forsch. zur brand. preuß. Gesch., dann zusammenfassend in seinem Buche: die Kirchenpol. Friedr. Wilh. d. Gr. K. 1894 behandelt. Doch geht der Verf. zu weit, wenn er in der religiösen Selbstbehauptung des Fürsten, die sich notwendig in der Stärkung und dem Schutze seines Bekenntnisses äußern mußte, „Angriffe gegen das Luthertum" sieht. S. 190ff. Eine Begünstigung der Reformierten im dogmatischen Sinne hat Friedrich Wilhelm ebensowenig beabsichtigt, wie er die Verketzerung seines Bekenntnisses durch die orthodoxen Vertreter der Konkordienformel dulden wollte. Daß er auch auf reformierter Seite die unnötige Betonung einseitig dogmatischer Sätze nicht billigte, zeigt der bei Bornhak: Gesch. der preuß. Universitätsverw. S. 36 erzählte Vorfall. Vgl. dazu auch Mühler: Gesch. der evang. Kirchenverf. S. 167. Bei Tholuck: Vorgesch. des Rationalismus I, 2, 262 heißt der betreffende Disputator Eusebius von Brandt, nicht Simon wie bei Bornhak.

Von älteren Büchern ist immer noch Heinrich v. Mühler: Gesch. der evang. Kirchenverf. in der Mark Brandenburg 1846 von Wert, während Alfr. Nicolovius: Erinnerungen an die Kurf. von Brandenb. mir nichts geboten hat.

Seite 50. Für die Anfänge der **Univers. Frankfurt a. O.** vgl. die gleichnamige Schrift von G. Bauch, Berlin 1900. — Zur Gesch. des Gymn. zum gr. Kloster Heidemann.

Seite 51f. Die Geschichte der Konsistorialordnung bei Mühler und Landwehr. Ich habe sie früher unabhängig davon nach den Akten des Geh. St.-Arch. Rep. 47, 13 durchgearbeitet.

Seite 52. Die revidierte **Konsistorialordnung** liegt a. a. O. in zwei wesentlich übereinstimmenden Fassungen vor. Die eine ist mit Randbemerkungen versehen; sie ist von G. W. v. Raumer im Allg. Arch. f. d. Geschichtskunde des preuß. St., her. von Ledebur Bd. 17 im Auszuge abgedruckt. Es sind die §§ 29—31, welche die Schulvorschriften enthalten.

Seite 53f. Die Anordnung des **täglichen Unterrichts** in dem von v. Raumer nicht mitabgedruckten Zusatz zu § 27. „Es soll auch ein jeder Küster auf dem Lande zugleich Schulmeister sein und die Woche über die Kinder lesen, schreiben und beten lehren und insonderheit im Katechismo und Hauptsprüchen christlicher Lehre dieselben fleißig unterrichten und soll zu dem Ende soviel immer möglich in allen Filialen ein eigener Küster oder Schulmeister gehalten und die Schule zu bestellen dienliche Wohnungen von den Gemeinden zugerichtet werden.“ — Die Hauptschrift über **Johann Raue** ist Ziel: J. R.'s Schulenverbesserung Progr. Dresden 1886. Vgl. ferner Theod. Flathe: St. Afra 1879 S. 213ff. über die sächs. Verhandlgn. Jetzt auch Johannes Kvačala: Die pädag. Reform des Comen. in Deutschland bis zum Ausg. des 17. Jhrh. Auch hier habe ich mich wenigstens an die Berliner Akten des Geh. St.-Arch. Rep. 94, IX C 2 und 60 I, 1 selbst gehalten. Die Hauptschrift J. Raues: Wohlgemeinte Deductionsschrift über die allgemeine höchstnötige Schulenverbess., soweit dieselbe auf den Methodum und Dexteritatem docendi beruhet, befindet sich handschriftlich auf der Bibliothek des Gymnas. zum grauen Kloster in Berlin. Diterich hat seinerzeit in den „Zufälligen Anmerkungen von allerhand zum Schulwesen gehörigen Sachen, 6 Stück, 1716“ Auszüge daraus gegeben.

Seite 54. In den eben genannten „Anmerkungen“ S. 31—36 ist auch ein von **Aug. Buchner** entworfener, auf 6 Klassen berechneter Lehrgang des Lateinischen, der die Colloquia des Gießeners Helwig anführt, enthalten. Eine biogr. Notiz über ihn findet sich auch bei Adam Weber S. 692. — Über die Gesch. der noch mehrmals im Buch erwähnten **Ritterakademie in Soroe** habe ich trotz eingehenden Suchens nichts Genaueres ausfindig machen können. Auch die in der Pädag. Encyclop. von K. A. Schmid unter „Dänemark“ angegebene Literatur führt nicht weiter. — Die hier nach Ziel angeführten Worte: „Die Jugend müsse etc.“ befinden sich in der Handschr. Fol. 11. Statt „deklinieren“ im Texte ist „delineiren“ zu lesen. — Für **Danzig** vgl Theod. Hirsch: Gesch. d. akad. Gymn. zu Danzig 1837.

Seite 56. Die **Ernennung Raues** erfolgte durch folgendes Reskript, das sich im Geh. St.-Arch. Rep. 60, 1 befindet: „Wir Friedrich Wilhelm von Gottes Gnaden Markgraf zu Brandenburg etc. haben eine Zeit hero angemerkt,

daß nicht allein anderswo, sondern auch in unsern kurmärkischen Landen in den Schulen kein durchgehender modus et ordo studiorum gehalten und observiret und dadurch die liebe Jugend, wenn die aus einer in die andere Schule komme, nicht wenig irregemacht und also öfters mehr zerrissen als erbauet worden, wann wir denn wissen, daß dem Vaterlande und allgemeinen Nutzen nichts Zuträglicheres und Dienlicheres sein könne, als wenn das edle Studieren mit nutzbaren Schulen und publicis collegiis, auch mit einer allgemeinen durchgehenden methodo et disciplina versehen werde. Als haben wir unsern verordneten Schulvorstehern und Räten gnädigst kommandiret, das fast zerfallene Schulwesen genau zu untersuchen und sich darunter erfahrener und geübter Professoren und gelehrter Leute zu bedienen. Und wollen wir nach eingenommener derselben untertäniger Relation nicht nur eine Schulordnung verfassen und publizieren lassen, sondern auch allhier nach Art unserer Joachimthalschen Fürstenschule ein neues Collegium stiften, gestalt wir denn allbereit den Anfang darzu machen lassen. Dieweil uns nun von höheren Personen und unsern geheimen Räten M. Johann Rauen, jetziger Zeit Professoris zu Danzig vorgeschlagene durchgehende Schulenverbesserung sehr recommandiret, wir auch in Erfahrung gebracht, daß in einigen Ländern in der Nachbarschaft dessen methodus gleichergestalt approbiret worden, also daß wir die gute Hoffnung zu demselben gefasset, er werde der studirenden Jugend zum Besten durch seinen Fleiß viel Gutes stiften, so haben wir denselben M. Johann Rauen zu einem General-Inspectoren aller Schulen unserer Kurmarkländer und dann zu einem Professor an unserm Neuen Collegium allhier hiermit bestellt und angenommen, daß er alle Jahr aufs mindeste einmal solche Schulen visitieren, auf die Institution der Jugend und, damit unserer künftigen Schulordnung nachgelebt werde, fleißige Aufsicht haben, auch was mehr das Offizium eines Inspectoris erfordert, davon künftig in der erwähnten Schulordnung vorher Meldung geschehen soll, wohl in Acht haben und observiren und seine Lektiones, darüber unsere Schulräte absonderlich mit ihm tractiren werden, allemal mit Fleiß verrichten und ablegen solle und möge. Vor diese seine Sorgfalt, Mühe und Fleiß wollen wir demselben jährlich und jedes Jahr besonders fünfhundert Thaler Besoldung, alle Quartal 125 Reichsthaler aus unsern Joachimsthalschen Schulgefällen verreichen und damit auf bevorstehenden Michaelis, weil um die Zeit er sich einzufinden getrauet, den Anfang machen lassen. Wenn er auch von einer Schule zur andern dieselbe zu visitieren reisen wird, soll er an jedem Ort vom Rat ausquipiret und mit . . . bis an den nächsten Ort versehen werden. Wir reservieren uns aber hierbei, daß wir jede Zeit, wenn es uns gefällig sein wird, ein Vierteljahr zuvor die Bestallung aufkündigen mögen.“ Urkundlich Cöln, den 26. Juli 1654. (Ich habe das Schriftstück, das sehr undeutlich geschrieben und vielfach in den Endsilben unleserlich und verkürzt ist, nicht in der Orthographie der Zeit zum Abdruck gebracht.)

Den Spuren von Raues unzulänglicher bibliothekarischer Tätigkeit begegnet man verschiedentlich in den von Valent. Rose herausgegebenen Verzeichnissen der lateinischen Handschriften der Kgl. Bibliothek zu Berlin 1893 ff.

Seite 57. Die Geschichte des **Joachimsthalschen Gymnasiums** hat noch keine Darstellung gefunden. Sie würde wegen der hervorragenden Stellung, die die Anstalt zu allen Zeiten gehabt hat, ein bedeutender Beitrag zur Bildungs- und Geistesgeschichte werden. Zunächst wäre einmal die Registrierung des im Archiv des Gymnasiums vorhandenen, immer noch nicht geordneten urkundlichen Materials wünschenswert. Die bisherigen Vorarbeiten sind bei Wiese-Irmer: Das höhere Schulwesen in Preußen S. 222 verzeichnet. Die paar von mir zur Wiederaufrichtung angegebenen Daten sind den Akten des Geh. St. A. Rep. 60, 1 entnommen. — Landwehr meint a. a. O. S. 84 Anm. 3, daß die Lutherischen durch die **Umwandlung des Joach. Gymn. im reformierten Sinne** „arg benachteiligt wurden", weil „die Lehrkräfte, welche nunmehr an der Anstalt wirkten, meistens aus Cleve oder Anhalt herangezogen wurden." Nun stammten freilich nach dem Verzeichnis der Lehrer von Fritze Progr. 1900 von dem seit Wiederaufrichtung der Schule unter dem Gr. Kurf. wirkenden Lehrern (etwa 16) nur zwei aus Zerbst; und zwei hatten vor ihrer Anstellung in Berlin im Clevischen gewirkt. Aber es waren sonst Anhalter viel in preußischen Diensten. Von den Frankfurter Professoren stammten aus Anhalt, und zwar vorwiegend aus Zerbst Joh. Christ. Beckmann, Phil. Buch, Gottfr. Valand, Fr. und Gottfr. v. Jena, Bernh. Albinus. Diese auffällige Erscheinung erklärt sich nun aber daraus, daß in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts die reformierte Univers. Frankfurt mit Vorliebe von den Anhaltern und besonders denen in Zerbst, wo ein die Trivialschule überragendes Gymnasium war, Studierens halber aufgesucht wurde. Vgl. dazu Herm. von Petersdorff: Anhalter auf der Univers. Frankfurt a. O. in den Mitteilgn. d. Ver. f. Anh. Gesch. u. Altertumsk. Bd. II und H. Becker: Das Zerbster Gymnasium als anhaltische Universität. 1903.

Seite 58. Für die **reformierte Gemeinde Berlin** bestand nur eine zweiklassige Knabenschule, die 1618 in Verbindung mit dem Domstift zu Köln an der Spree eingerichtet worden war. Vgl. Fischer: Die Entw. d. Berl. Volksschulw. in der Festschrift zum 8. deutschen Lehrertage 1890 S. 54. In der Charakteristik des **Lehrbetriebs am Gymn. zum gr. Kloster** habe ich doch nicht genügend die bei Heidemann S. 170 angegebenen Neuerungen des Rektors Weber (1668—98) beachtet, der auch der Mathematik und den Realien eine größere Berücksichtigung zuteil werden ließ. — Für **Hamm** vgl. bes. Wendt: Zur Gesch. d. Gymn. Progr. 1857. Von den übrigen unter dem Gr. Kurf. entstandenen oder wiederaufgerichteten Schulen verdient nur noch das **Collegium Groeningianum in Stargard**, das 1668 neu begründet wurde, Erwähnung. Vgl. dazu bes. Robert Schmidt: Beitr. z. ältest. Gesch. d. Coll. Groening. Progr. 1886. Mit den anderen Stiftungen wars nicht weit her. Nach Philippsohn a. a. O. Bd. III, 173: „Eine Schöpfung recht nach dem Herzen des Kurfürsten war das neue Gymnasium (!), das er 1681 in dem von ihm begründeten Stadtteile Friedrichswerder anlegte," möchte man wohl noch etwas Glänzendes erwarten. Aber diese „Schöpfung recht nach dem Herzen des Kurfürsten" war, wie aus L. Wiese: Das höhere Schulwesen in Preußen 1864 S. 101 zu ersehen, eine Schule mit zwei Lehrern und befand sich im oberen Stock des Rathauses, wo unter einem Dach Kirche, Schule, Rathaus, Gerichtsstube, Gefängnis, Folterkammer, Brotscharren und Stadtkeller vereinigt waren. — Eine ähnlich übertreibende

Notiz findet man verschiedentlich über ein vom Kurfürsten in Wesel gegründetes Seminar. Aufklärung darüber bei Ganteweiler: Chron. von W.

Seite 59. Zu der Darstellung über die Universitäten ist zu vgl. Konrad Varrentrapp: Der Gr. Kurf. und die Univers. Straßburg 1894 und Konr. Bornhak: Gesch. d. preuß. Universitätsverwaltung bis 1810. Berlin 1900. Bei dem ersteren viele Literaturangaben. Auch das Buch von Landwehr ist dabei zu beachten. Für Duisburg ist außer den bei Varrentrapp aufgezählten Schriften auch noch Köhnen: Zur Gesch. d. Gymn. zu Duisburg Progr. 1850 u. 1851 zu vergleichen. Danach befinden sich wichtige auf die Universität bezügliche Aktenstücke in dem Archiv der Salvatorkirche zu Duisburg. Über das Verhältnis zwischen Univers. u. Schule vgl. auch Aug. Christ. Borheck: Versuch ein. Gesch. d. Stadt Duisbg., Neudr. 1893 S. 40.

Seite 60. Bornhaks Bemerkung a. a. O. S. 36: „Die den Landständen 1653 erteilte Zusicherung, daß ein Lutheraner in die Fakultät berufen werden solle, wurde nicht erfüllt," ist doch mindestens mißverständlich. Vgl. die von B. übersehene ausführliche aktenmäßige Darlegung dieser Vorgänge bei Landwehr a. a. O. S. 185ff.

Seite 61. Zu Boerhave und seinen beiden berühmten Schülern Albinus Vater und Sohn vgl. Schotel: De Academie te Leiden in de 16, 17. en 18. eeuw. S. 193f.

Seite 62. Zum Pennalismus vgl. Tholuck: Das akad. Leben d. 17. Jhrh. 1853/54.

Seite 63. Zu der landesherrlichen Gewalt über die Statuten vgl. auch den Aufs. von Adolf Bruder: Die Behandlung der Handwerkerkorporationen durch die Juristen des 17. und 18. Jhrh. in der Zeitschr. f. d. ges. Staatswissensch. Bd. 36 1880 S. 484ff: „Während früher die Autonomie (näml. der Korporationen) die Regel, die Aufhebung auf gewisse Fälle beschränkt war, gilt jetzt das Verbot im Prinzip als das Normale und die Gestaltung als ausnahmsweises Privilegium. Manche Gelehrte sprachen der Korporation — man hieß sie persona mystica — sogar das Recht der Statutengebung ab."

Seite 64. Zu der Universaluniversität vgl. vor allem Paul Kleinerts Rektoratsrede 1885 auch in den ges. Abhandlungen „zur christl. Kultus- und Kulturgesch." 1889. Auch Adolf Harnack: Gesch. d. Kgl. Preuß. Akad. d. Wiss. zu Berlin, 1900. Gr. Ausg. Bd. 1, 1. H. S. 3f.; Bd. II S. 3f. ist eine interessante Notiz über den Plan des Gr. Kurf., eine europäische Universität zu stiften (1667), abgedruckt.

Seite 65f. Zu Friedrich Wilhelms militärischer Reform vgl. vor allem Schmoller: Die Entstehung des preuß. Heeres von 1640—1740 in den „Umrissen und Untersuchungen". Für die Kolberger Anstalt s. Friedländer: Die kgl. allgemeine Kriegsschule und das höhere Militärbildungswesen, wo die wenigen darüber erhaltenen Aktenstücke verarbeitet sind. Ferner v. Crousaz: Gesch. des kgl. preuß. Kadettenkorps 1857 und darauf beruhend Jähns: Gesch. d. Kriegswiss. S. 1248 und Poten: Gesch. des Mil.-Erz.- u. Bildungswes. Prutz erwähnt in seiner Preuß. Geschichte Bd. II, 112 eine vom Gr. Kurf. in Frankfurt a. O. 1671 gegründete Ritterakademie, von der mir nichts bekannt geworden ist. Über die französischen Offizier-

schulen findet sich Näheres in dem Artikel „École" der Grande Encyclopédie S. 410 und bei Gaillardin: R. d. Louis XIV Bd. 3, 629ff. und Bd. 4, 373f. **François de la Noue** hat eine besondere Bearbeitung von Reinh. v. Dalwigk: Das Leben u. d. Schriften des Fr. d. l. N., Coburg Progr. 1875, gefunden. De la Noue hat seine Gedanken in den Discours politiques et militaires (1580) Nr. 5 entwickelt.

Zweites Buch.

Die Schöpfung eines nationalen Bildungs- und Erziehungssystems in Preußen. — Die erste Staatsuniversität und die Begründung des niedern Schulwesens.

S. 69—188.

Erstes Kapitel.

Seite 69. Im Gegensatze zu hervorragenden Gelehrten, wie Ad. Harnack, Gesch. d. Akad. u. W. Dilthey, Deutsche Rundschau 1900, 416ff. vermag ich **Leibniz** keine so bedeutende Stellung im Bildungsleben zuzuweisen. L. verdankt unendlich viel, wie schon das Beispiel Bechers zeigt, seinen Vorgängern und Zeitgenossen. Hoffentlich schafft die von den internationalen Akademien unternommene Leibnizforschung größere Klarheit über das Verhältnis L.s zu seinen Zeitgenossen. Auf dem Gebiete der Bildungsorganisation und pädagogischen Methode zeigt sich schon jetzt, daß L. in keinem Punkte über die allgemeinen Gedanken und Bestrebungen seiner Zeit hinausgeht. Die früheren Arbeiten von Hülsen: Leibniz als Pädagog, Progr. Charlottenburg 1874 und Leviseur: Leibniz' Beziehungen zur Pädag. Progr. Berlin 1882 sind nun von Anton Kröger: Leibniz als Pädag. Diss. Erlangen 1900 überholt. Vgl. auch noch Edmund Pfleiderer: G. W. Leibniz als Patriot, Staatsmann und Bildungsträger. Leipzig 1870. — Das von mir als „geringe Innerlichkeit" und „objektive Unberührtheit" bezeichnete Verhalten Leibnizens, das er besonders bei den Vorgängen am Hannöverschen Hofe zeigt (vgl. dazu Erdmannsdörfer: Deutsche Gesch. II, 40ff. und Kuno Fischer: Leibniz), begründet Wilh. Dilthey Deutsche Rundsch. 1900 S. 428 so: „Derselbe Mann, dessen Divination dem Jahrhundert vorauseilte, verkannte durchaus die beschränkten, harten und bösen Wirklichkeiten um sich her. Er war gleichsam weitsichtig. Dem vergeistigten Denker blieben diese fürstlichen Persönlichkeiten doch stets unverständlich, welche bis an die Knöchel in sehr irdischen Materien wateten, in Sinnlichkeit und hartem Egoismus, zuweilen auch in Blut, aber Göttern vergleichbar dahinschritten, vorwärts getrieben von dem Gefühl, daß der Staat in ihnen gegenwärtig sei".

Seite 70. Die **praktische Tendenz in Leibniz' Bestrebungen** wird auch von Eduard Bodemann: L.s volkswirtschaftl. Ansichten und Denkschriften in Preuß. Jahrb. Bd. 53, 378ff. hervorgehoben. Ganz richtig dort: „Die praktische realistische Richtung zeigt sich bei L. schon von früh an und tritt im Laufe der Zeit immer stärker hervor". — Daß L. Skytte persönlich und seinen Universalakademieplan gekannt hat, zeigt das oben bei Sk. er-

wähnte, bei Harnack abgedruckte Schreiben. — Die Stelle über die früheren utopischen Projekte bei Onno Klopp I, 133. — Zur Entwickelung der **Akademiepläne** überhaupt Ad. Harnack zu vergleichen.

Seite 72. Zum **General-Werk- und Zuchth.** vgl. O. Klopp I, 24. — Zu den Bemühungen um **Helmstedt** vgl. Nentwig: Die Physik an der Univ. H. 1891 S. 75ff., wo auch L.s „Unmaßgebliche Bedenken, die lectiones publicas zu H. betr." im Auszuge gedruckt sind.

Seite 73. Zu **Erhard Weigel** vgl. vor allem den Artikel von Jsrael in Reins Encyklopäd. Hdbuch. d. Pädag. Dort ist auch die übrige Litteratur verzeichnet. Außerdem jetzt G. Wagner: E. W. ein Erzieher aus dem 17. Jhrh., Leipzig Diss. 1903. — Die Benutzung des Spiels zum Lernen, das ludendo docere empfiehlt L. in der nova methodus, der Schrift, die die Reform des juristischen Studiums anstrebte und der von hervorragenden Juristen wie Hugo ein hoher Wert beigelegt worden ist. Christian Wolf gab sie 1748 neu heraus. Vgl. auch noch Ernst Landsberg: Geschichte der deutschen Rechtswiss. S. 24ff. — Die **Herrschaft der Gedächtnismethode** geht auch aus folgendem Satz der Statuten der Facultas artium der Pariser Universität von 1598 hervor: „Les écoliers cultiveront leur mémoire en récitant souvent des morceaux appris par coeur, et ils s'exerceront fréquemment à déclamer. La mémoire est le trésor de la science". Vgl. auch dazu Gedikes Aufs. Gedanken über die Gedächtnisübungen in seinen ges. Schulschriften Bd. I.

Seite 74. Zu **Vinc. Plack** vgl. Fr. Lor. Hofmann: Hamburger Bibliophilen im Serapeum 1857 und Guhrauer: Leibniz II, 211.

Seite 75. Franckes Schüler **Neubauer** hatte auf der Durchreise durch Hannover Leibniz aufgesucht und ihm von Franckes Unternehmen erzählt und ihm das auf L.s Novissima Sinica bezügliche Schreiben Fr.s übergeben. Darauf schrieb L. an Fr. am 7. August 1697: Er freue sich sehr, daß seine Schrift über China Fr. so angeregt habe. Er habe einiges von ihm gelesen und sei über seine Einrichtung des Jugendunterrichts erfreut. Fr. scheine auf dem rechten Wege zu sein, der zugleich zur Tugend und zur Gelehrsamkeit führe. Diese Bemerkung über die Beziehungen L.s zu Fr. bei Kramer: A. H. Fr. I, 257, 303. Edm. Pfleiderer a. a. O. 611ff. Guhrauer: Leibniz II, 212. — **Was China** anbetrifft, so ist es für die deutschen Gelehrten seit dem 16. Jahrhundert, da es durch die Jesuiten bekannt geworden ist, das Land der Vollkommenheit. „In der Zeit von Botero bis Christian Wolff herrschte die Bewunderung Chinas bei den Staatsgelehrten wie eine Art Mode" (Roscher: Gesch. d. Nationalökon. S. 280 Anm. 1). Selbst noch Joh. Julius Hecker beruft sich, um die Notwendigkeit und den Segen der Prüfungen zu erweisen, in der „kurzen Abhandlung von den Schulexaminibus" 1752 auf die Chinesen. — Der **Projet de l'éducation d'un prince** ist abgedruckt in Böhmers Magazin für das Kirchenrecht usw. Göttingen 1787 I, 177ff. Vgl. dazu auch Bratuscheck: Erziehung Friedr. d. Gr. S. 3ff. Die dort geäußerte Ansicht, daß die für die Erziehung des nachmaligen Friedrich Wilhelm I. entworfene Instruktion vom Jahre 1695 im Anschluß an jenen Plan zustande gekommen sei, ist sehr wahrscheinlich, wenn sie sich auch nicht direkt beweisen läßt. In den wesentlichen Punkten, sogar in der für das Lateinlernen empfohlenen Methode stimmen die beiden Entwürfe überein. Wie verschieden von diesem Plan ist der von

Fénelon und Fleury für den Enkel Ludwigs XIV. 1695 aufgestellte Lehrplan, worin das Altertum eine dominierende Stellung einnimmt! Vgl. Paul Janet: Fénelon S. 44f. Das von J. Gailhard verfaßte Werk lautet: The compleat Gentleman or Directions for the Education of Youth as to their Breeding at home and travelling abroad. Gent. 1678. S. Defoe.

Seite 77. **L.s Stellung zum klassischen Altertum** vgl. bei Kröger a. a. O. S. 15. „Quae latine scribuntur, eandem post multa saecula gratiam laudemque habebunt" verstehe ich, wie ich es am Schlusse der Seite im Text angegeben habe.

Seite 78. Die Klage L.s über die **gegenseitige Mifsachtung der Gelehrten** s. bei C. J. Gerhardt: Die philos. Schrift. von L. Bd. VII, 69f. — Für die **Beziehung alles Wissens auf die Religion** u. a. bes. Maxima omnium eruditionis utilitas in eo consistit, ut verae religioni serviat. Gerh. VII, 71.

Seite 79. Die historische Stellung **Lockes** in der Gesch. des Erziehungswesens hebt treffend Karl Bülbring in seiner tüchtigen Einleitung zu der Ausgabe von Daniel Defoes: The compleat English Gentleman hervor S. 77: „Locke is the first great writer who, emancipating himself from the scholastic traditions, distinctly and emphatically subordinates the possession of learning to nobler qualities, and makes the acquisition of knowledge subservient to the higher aim of developing the moral side of man." Vgl. auch die treffliche Charakteristik von Lockes Werk bei von Sallwürk in der Einleitung zu seiner Übersetzung der Thoughts on education S. 56f. Bei Compayré kommt L., weil er sich allzusehr von dem Gesichtspunkt der Entwicklung des Unterrichts in den klassischen Sprachen beherrscht zeigt, in seiner Eigenart und wirklichen Bedeutung nicht zur Geltung.

Seite 80. Wie in dem Gegensatz gegen die **bisherige Bevorzugung der intellektuellen Kultur** verschiedene Geister übereinstimmen, zeigt Peter Poiret in seiner Schrift: De christiana liberorum e veris principiis educatione libellus, in quo prima religionis vitaeque christianae fundamenta ac elementa ad omnium hominum captum et usum proponuntur. 1694. Dort sagt er S. 2: „Erratum quod in instituendis liberis mihi quidem videtur committi praecipuum et veluti πρῶτον ψεῦδος in hoc pono, quod de ingenio seu intellectu solum, non autem de animo sive de corde excolendo curam habeant, praeterquam quod huic forte nonnulla urbanitatis cuiusdam civilis praecepta insinuent. Et ingenium quidem seu intellectum quod spectat, quem in liberis excitare cupiunt ac expergefacere prius quam animum sive cor plerisque satis videtur, si suis notitias aliquot eo modo ingesserint unde plerumque psittacis fiant similiores, quam hominibus intellectu praeditis. Memoriam eorum onerant praescriptis nescio quot quaestiunculis ac responsiunculis, quas si verbotenus illi pronunciare sciant, tametsi mente minime perceptas, iam pensum absolverint debitum, am laudibus non paucis fuerint prosequendi, ut qui per pronunciationem suam optime officiis erga deum sacris sint perfuncti".

Seite 81. Die **Herrschaft der Gelehrtenkultur** auch in England wird durch Daniel Defoe: The compleat English Gentleman S. 196 bestätigt: „It is true that custome has prevail'd so at our Universities in favour of the tongues, that all the publick exercises in the schooles are perform'd in the learned languages". — Wie L. auch praktisch nach seinen Erziehungsgrund-

sätzen verfuhr, zeigt eine Äußerung des Grafen Anth. Ashley Shaftesbury in einem Briefe an Jean le Clerc vom 8. Febr. 1705, wo er die Beziehungen L.s zu seinem Hause und die Tatsache erwähnt, daß er und 6 seiner Geschwister L.s Erziehung genossen hätten, „in whose education from the earliest infancy Mr. Locke governed according to his own principles and with such success that we all of us came to full years with strong and healthy constitutions. My own, sagt Shaftesbury von sich — er wurde nur 42 Jahr alt — was the worst, which was, however, never faulty till of late". Diese interessanten Briefe sind herausgegeben von Benj. Rand: The Life ... of Anth. Earl of Shaftesb. 1900 (S. 332).

Seite 82. Über den **Unterricht des Gentleman** bis zu L.s Zeit vgl. Thom. Fowler: Life of L. S. 170. Die Hauptstelle für **L.s Auffassung von dem, was Anstand, gute Sitte ist,** s. in Thoughts on educ. § 66: „He that will examine, wherein that gracefulness lies, which always pleases, will find, it arises from that natural coherence, which appears between the thing done and such a temper of mind as cannot but be approved of, as suitable to the occasion .... Affectation is an awkward and forced imitation of what should be genuine and easy, wanting the beauty that accompanies what is natural; because there is always a disagreement between the outward action aud the mind within".

Seite 83. Was die Stellung der **Urteilsbildung gegenüber der Gedächtnisbildung** in der geschichtlichen Entwicklung des Unterrichtswesens betrifft, so ist mir bisher nur ein Buch begegnet, das diesen **Gegensatz** deutlich zum Ausdruck bringt: Augustin Sicard: Les études classiques avant la Révolution 1887 im 6. Buche; La mémoire et le jugement S. 281 ff. — Von **Descartes** vgl. bes. die Règles pour la direction de l'esprit in Oeuvres de D., her. v. Cousin T. XI, 201 ff. U. a. „Le but des études doit être de diriger l'esprit de manière à ce qu'il porte des jugements solides et vrais sur tout ce qui se présente à lui." — Zu **Port Royal, Nicole und Arnauld** und ihren pädag. Anschauungen vgl. vor allem neben dem Hauptwerk von Sainte-Beuve die Artikel in dem Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire herausgeg. von F. Buisson. 1887. — Es wird hier vielleicht mancher die Erwähnung von Ratke und Comenius vermissen; aber ich kann ihnen nach meiner Erkenntnis ihrer Bedeutung in diesem Zusammenhange keine Stelle anweisen. Vom iudicium ist zwar bei ihnen die Rede, aber es steht immer nur im Dienste der gedächtnismäßigen Aneignung. Das letzte Unterrichtsziel bleibt bei Ratke wie bei Comenius immer noch das alte Quintilianische der Gedächtniskultur, des Aneignens, des Auswendiglernens. Von den früheren unterscheiden sie sich nur dadurch, daß sie den bisherigen Betrieb durch geeignete Kunstgriffe und Hilfsmittel zu erleichtern versuchen; und so fordern sie, daß der Zögling verstanden, eingesehen haben müsse, was er lernen solle; und Comenius speziell nimmt die bildliche Anschauung zu Hülfe, um dem Gedächtnis nachzuhelfen. Aber so wenig die letztere mit Pestalozzi gemein hat, so ist auch die Benutzung des iudiciums grundverschieden von der Auffassung bei Nicole und Locke.

Seite 84. Wie hoch L. **Gewohnheit und Übung** als Mittel für die Erziehung und Bildung gewertet hat, das kann man auch aus seiner kleinen Schrift: Conduct of understanding bes. Abschn. 6, „Grundsätze" überschrieben, ersehen.

Seite 85. Zu **Francke** vgl. vor allem Kramer: A. H. Fr. Halle 1880—82 und A. H. Fr.s pädagogische Schriften nebst der Darst. seines Lebens und seiner Stiftungen, herausg. von Kramer Langens. 2. Aufl. 1885. Auch A. H. Fr.s Schriften über Erz. und Unt. Bearb. und mit Erl. vers. von Karl Richter Berlin 1871.

Seite 86. Gruber erzählt bei Emil Rößler: Gründung der Univers Göttingen S. 466, daß Thomasius die bekannten **fünf Gulden** in der Armenbüchse gestiftet haben soll.

Seite 87: Zum **Seminarium praeceptorum** vgl. den Artikel von Fries in Reins Encycl. Hdb. f. Päd. mit der dort angegebenen Literatur.

Seite 91. Was den **Aufenthalt Fr.s auf dem Gymnasium zu Gotha** betrifft, so habe ich auch noch, durch Schulze: Gesch. d. Gymn. zu G. 1824 verführt, im Texte angegeben, daß Fr. von 1673—79 dort gewesen sei. Erst durch Max Schneider in seinem Aufsatz: „Neues zu A. H. Fr.s Schulleben auf dem Gymn. illustre zu G. 1677“ (Mitt. d. Ges. f. d. Erz. u. Schulgesch. Jahrg. XIV, 238) bin ich auf den Fehler aufmerksam geworden. Fr. besuchte das Gymnasium nur von 1676—77, wie schon aus Kramers Beitr. zur Gesch. A. H. Fr.s 1861 S. 57 zu ersehen war. — Auf das Vorbild zu Gotha hat Fr. selbst in „Ordnung und Lehrart, wie selbige in denen zum Waisenhause gehörigen Schulen eingeführet ist“ hingewiesen s. bei Richter S. 459f.

Seite 93. Der **Fasciculus poematum graecorum** von Hieronymus Freyer ist (in der 2. Aufl. von 1738, die mir vorgelegen) eine Zusammenstellung griechischer Versifikation aus allen möglichen Zeiten unter dem Gesichtspunkte religiösen Inhalts. Von Verfassern kommen vor: Hervich, Fulvia Morata, Emil Portus, Jakob Dupertus, Possel. Der erste Psalm ist nicht weniger als fünfmal in verschiedenen griechischen Übersetzungen vertreten. Ferner finden sich freilich auch klassische Stücke darin: ein Teil des 7. Buchs aus Homers Ilias, Callimachus, Theokrit. Natürlich fehlt das sogenannte goldene Pythagoreische Gedicht nicht, ebensowenig Moschus, Bias, der sogenannte Phokylides, dann Nonnus' Paraphrase des Johannesevang. (5. Jhrh. n. Chr.), immer untermischt mit Oden Pindars, Teilen aus den Werken Hesiods. Dem grammatischen **Unterrichte im Griechischen** lag die von Jakob Weller (1602—64) bearbeitete Grammatik Melanchthons zu grunde, die, wie schon Frischlin getan hatte, die Zahl der Deklinationen auf drei beschränkte und nur eine Hauptkonjugation mit dem Paradigma τύπτω annahm und die Verba auf μι als Nebenformen behandelte. Vgl. Bursian: Gesch. d. klass. Philol. S. 301. — Zu den an dem Franckeschen Waisenhause gebrauchten **Lehrbüchern** vgl. auch die sorgsamen Nachweise bei Kramer.

Seite 95. Der Jesuit **Andreas Tacquet** aus Antwerpen gab die sechs ersten Bücher der Elemente des Euklid heraus, außerdem 1669 eine Geometria practica in drei Büchern. Vgl. Deschales S. 27. — Über den Lüneburger Rektor **Buno** vgl. Schmid: Gesch. d. Erz. Bd. IV, 1. Hälfte S. 182. Seine Schriften sind zum großen Teil auf der Kgl. Bibliothek in Berlin.

Seite 98. **Gottfried Hoffmann** (Zittau 1658—1712): „Kleine deutsche Schriften von der Erziehung der Jugend und vernünftigen Einrichtung des Schulwesens.“ Zu **Hübners** literarischer Bedeutung vgl. Friedr. Brachmann Joh. H., Johannei Rektor 1711—31, Hamb. Progr. 1899 und von demselben: Christ-Comoedia, ein Weihnachtsspiel von Joh. H. in den deutschen

Literaturdenkmalen des 18. u. 19. Jhrh., her. von Sauer 1899.

Seite 99. **Hamburgs** literarisches und künstlerisches Leben hat m. W. noch keine zusammenhängende Darstellung erfahren. Es wäre ein erheblicher Ausschnitt deutscher Geistes- und Kulturgeschichte. Man denke an Jungius, Schupp, Rist, Zesen (vgl. Scherer: Gesch. d. dtschn. Liter. S. 322f.), Brockes, Reimarus, Händel usw. Vgl. für den regen dort herrschenden literarischen Verkehr Leibniz bei Dutens Bd. 6, 56: „Hamburgam omnia literaria multo citius quam ad nos transferuntur." U. a. Alois Brandl: Brockes, Petersen in Ztschr. d. Vereins für Hamburger Gesch. Bd. II.

Seite 100. Zur Geschichte des **Johanneums** vgl. R. Hoche: Beiträge zur Gesch. der St. Johannisschule in Hamb. Progr. 1877 und 1878 und Festschrift 1879.

Seite 101. Petrus Ramus ist, soweit ich sehe, der erste, der die **analytische Behandlung eines zusammenhängenden Stückes** empfohlen und die Wichtigkeit derselben für die Unterstützung des Gedächtnisses, für die Bildung des Denkens und für die stilistische Unterweisung erkannt hat. Auf ihn beruft sich der Hannoveraner Rektor Statius Buscher in dem „Christlichen und notwendigen Bedenken, wie die Studia der lieben Jugend zu Gottes Ehren und der Menschen Wohlfahrt sollen gerichtet werden", Rinteln 1625. Die analytische Methode legt er S. 178 am ersten Kapitel des Jesaias und am ersten Psalm dar. Buscher betont auch den Wert dieser Methode für die gedächtnismäßige Aneignung. — **Die Frage im Mittelalter.** Hier ist der Schüler der Fragende. Vgl. dazu Näheres bei Specht: Gesch. d. Unterrichtswes. in Deutschl. von den ältest. Zeiten bis zur Mitte des 13. Jhrh. S. 85. — „Spener ist als der Schöpfer unserer Katechetik anzusehen." Schwarz: Gesch. d. Erziehg. Bd. II, 420. Die genaue Charakteristik von Speners Frage bei G. v. Zezschwitz: System der christ. kirchl. Katechetik Bd. II, 2, 2 S. 48.

Seite 102. Eine klare Unterscheidung der beiden Fragen bei J. G. E. Föhlisch: Über die logische Wichtigkeit der Mathematik auf Gymnasien. 1814. S. 19f. „Jene (die dialogische Frage) wendet sich an den Verstand und entwickelt das, was schon in der Seele liegt und nur in das Bewußtsein gerufen werden darf, diese (die katechetische) richtet sich an das Gedächtnis und fragt nur das früher Gegebene wieder ab. Jene ist die Methode zur Entwicklung rationaler, diese aber zur Erneuerung und Befestigung historischer Kenntnisse; jene ist in ihrem Wesen ein platonisches Erinnerungsgeschäft, eine geistig erziehende Unterweisung (institutio), diese mehr Lehr- und Lernsache (doctrina)". — Zu **Justus Gesenius** vgl. Koldewey: Braunschweigische Schulordnungen Bd. I, 106 (Vorw.) und den im Erscheinen begriffenen Aufsatz von Vollmer in den Mittlgn. d. G. f. d. E. u. Schulg. XIV, Krumbach: Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher nennt S. 8 auch noch ein „Lesebüchlein für die kleinen Kinder" von dem Magister Johann Saubert 1639, das, „da es fast ausschließlich biblische Geschichten enthält", als Vorläufer der biblischen Geschichtsbücher bezeichnet werden kann. Vgl. auch Fechner: Gesch. d. Volksschulleseb. bei Kehr, Gesch. d. Methodik I. 123. — Sehr abfällig und wohl zu hart beurteilt Christian Gruber: Geographie als Bildungsfach, Leipzig 1904, Hübners geographische Bildungsmittel S. 14f.

Seite 103. Wie beliebt die **Fragemethode** damals war, zeigen verschiedene Äußerungen. So bei Gelegenheit der Besprechung der Weiseschen Rhetorik die Acta eruditorum 1707 S. 346: „Cum methodo erotematica, quam nostri hoc tempore tantopere amant, utatur . . .“ Im ersten Kapitel § 6 der „Schulordnung vor die lateinische Schule zu Aurich“ 1721 herausgeg. von Mücke (Progr. Ilfeld 1901) heißt es: „Katechisieren ist aber ohnstreitig die beste und leichteste Art, der Jugend etwas beizubringen, als worin man zugleich sehen kann, ob die Untergebenen auch begriffen, was man mit ihnen handelt, welches nicht also wahrzunehmen ist, wenn der Präceptor nur immer fortredet und die Schüler zuhören lässet. Darum muß das Katechisieren, welches die Attention sehr befördert, billig mit Fleiß geübt werden. Und haben sich Präceptores dahin zu bestreben, daß sie sich an eine deutliche Art zu katechisieren gewöhnen, wozu nötig ist, daß sie auch zu Haus auf ihre Lektiones denken und überlegen, wie die Sache könne gegliedert werden, damit sie der Jugend nicht unvernehmlich sei“. Die Bemerkung von Matth. Gesner steht Opuscula Tom. I, 11: „Hubneriana historiae tractandae methodus ita quibusdam arrisit, ut historiam ecclesiasticam pariter ac literariam ita tractari idque ipsum in titulo significari videas.“

Drittes Kapitel.

Seite 104. Über **Thomasius** ist eine reichhaltige Literatur vorhanden, u. a. bes. Nicoladoni: Christ. Thom., Berlin 1887; B. A. Wagner: Chr. Th., Progr. d. Viktoriasch. in Berlin 1872; Jakob Minor: Chr. Th. in Vierteljahrsschr. f. Literaturgesch. Bd. I. Ferner vgl. die Einleitung zu Chr. Thom. Kleine deutsche Schriften, herausgeg. von Opel, Halle 1894. Thom. ist sehr verschieden beurteilt worden, aber seine Bedeutung für die Kulturgeschichte vermag ihm auch Roethe nicht abzusprechen, der seinen Preis in seiner Abhdlg.: Göttingische Zeitgn. von gel. Sachen (Festschr. z. Feier d. 150jähr. Best. d. Ges. d. Wiss. zu Göttingen S. 576) gern andern überläßt.

Seite 108. Zur **Nachahmung der Franzosen** vgl. auch, was ebenso Friedrich der Große Oeuvres I, 265 (Quartausg.) sagt: „Le goût des Français régla nos cuisines, nos meubles, nos habillements et toutes ces bagatelles sur lesquelles la tyrannie de la mode exerce son empire.“

Seite 109f. **Für Th.'s Ansichten über die Schule** vgl. bes. seine „Anmerkungen zu Melchior v. Ossas Testament“, 1717. S. 240 und sonst. — Sein **Verhältnis zu Francke** kommt bei Kramer, aber auch bei Opel zur Sprache. Dieser sagt ganz richtig S. 22, daß Th.'s Anmerkungen zu Fr.'s Lehrordnung „weniger von der Verkehrtheit des Kritikers (so Kramer) als von der Übertreibung der religiösen Anschauungen, in welcher sich Franckes Feuereifer damals erging, Zeugnis ablegen“.

Seite 110. Der **Wert der öffentlichen Schulen** wurde damals eifrig diskutiert, u. a. vgl. Gottfr. Arnold: Kirchen- und Ketzerhistorie 1699 Teil II Buch 16 Kap. 10, der Melanchthon tadelt, daß er Homer und Paulus, Terenz und Christus durcheinandergemischt habe.

Seite 111. Die Annahme Bratuschecks in Erziehg. Friedr. d. Gr. S. 107 A. 17, daß die **Ansichten des Thom. über Fürstenerziehung** „ohne Zweifel auch Leibniz in seinen Gedanken über Prinzenerziehung stark beeinflußt“ haben müßten, wiewohl er selbst einräumen muß, daß darin „nicht die leitenden

Grundideen des Leibnizschen Planes" enthalten seien, ist nach der ganzen im Text gegebenen Entwicklung der aristokrat.-adligen Erziehung zurückzuweisen. Das in beiden Übereinstimmende: Geschichte, Geographie, Genealogie, Staats- und Rechtskunde war seit Christian Weise Allgemeingut.

Seite 112. **Daniel Defoe** in the complete English Gentleman: „Science being a publick blessing to mankind ought to be extended and made as diffusiv as possible and should, as the Scripture sayes of sacred knowledge, spread over the whole earth as the waters cover the sea" (S. 197) und „Knowledge can never be too diffusiv, nor too many men drink at her streams" (S. 209). Buckle: History of Civilisation in England, der auch Bd. I, 392ff. von den Popularisierungsbestrebungen in England am Anfang des 18. Jahrhunderts spricht, erwähnt merkwürdigerweise Defoe nicht.

Seite 113. Zu den **moralischen Wochenschriften** vgl. Karl Jacoby: Die ersten moralischen Wochenschr. Hamburgs am Anfang d. 18. Jahrh., Progr. d. Wilh.-Gymn., Hamburg 1888. Besond. Oskar Lehmann: Die deutschen moral. Wochenschr. des 18. Jahrh. als pädag. Reformschriften, Leipzig 1893.

Viertes Kapitel.

Seite 114f. Die über den König **Friedrich I., Danckelmann** und **Sophie Charlotte** vorhandene und von mir überwiegend benutzte Literatur führe ich nicht an. Nur für die Jugendgeschichte des Königs verweise ich auf Hirsch in den Forschgn. z. brdb.-preuß. Gesch. Bd. 7 und Jul. Großmann im Hohenzollern-Jahrbuch, her. von Seidel 1900. — Die Leibnizstelle bei Ed. Bodemann: Die Leibnizhandschriften in der öffentl. Bibl. zu Hannover 1895 S. 382.

Seite 115. Die Bemerkung **Shaftesburys über den Berliner Hof** in einem Briefe an seinen Vater, Hamburg den 3. Mai 1689 in dem schon angef. Buche von Benj. Rand S. 279. Die Stelle lautet: „But it is for Berlin, the Elector of Brandenburg's Court, that since J have spoken of places I should, speaking rather but a word on all the rest, have reserved a side for this, where greatness and goodness meet to such a degree in the persons of the Elector and his Princess, where, with so much policy, power, martial discipline and temper, and amidst such splendour and magnificence, there reigns so much justice, sincerity and virtue, in a manner I thought unknown at a Court. It may very well, indeed, come into competition with any Court of Europe after Versailles for state and majesty; for the extent of his dominions and the number of his forces are as great as those of some crowned heads." — Über **Paul v. Fuchs** ist vor allem das Buch von Salpius zu vergleichen. Ferner der Aufsatz von v. Bülow in den „Baltischen Studien" Bd. 30.

Seite 117. Zu **Halle** vgl. bes. Wilh. Schrader: Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle. Bd. I 1894.

Seite 118. Außer **Johann Heinrich Michaelis** sind zu nennen Christian Benedikt, auch Professor der Theologie und Orientalia in Halle, und sein Sohn, der berühmteste von ihnen, Johann David.

Seite 119. Der Ausspruch von **Thomasius** findet sich in den Anmerkungen zu Melchior v. Ossas Testament S. 278.

Seite 120. Für die **Sozietät** natürlich jetzt Adolf Harnack: Gesch. der Kgl. preuß. Akademie der Wiss. zu Berlin 1900. — Die Bemerkung **Kem-**

merichs in der Vorrede 1711: „Die Königliche Sozietät der Wissenschaften, so unlängst unter Conduite seines hohen Ministri inauguriert und völlig eingerichtet, ist nicht nur auf die Kultur der Physik, Medizin und Matheeis, sondern auch der deutschen Sprache, Historie und anderer Wissenschaften, so noch einer Ausbesserung bedürfen, gerichtet.“ — Zu **Leonh. Frisch** vgl. L. H. Fischer: J. L. Fr.'s Brfw. mit G. W. Leibniz, 1896, mit ausführlicher Charakteristik des ersteren und in Schrftn. d. Ver. f. d. Gesch. Berlins. H. XXVI. 1890.

Seite 121. Daß **Homann** Mitglied der Sozietät war, ersehe ich aus einem Aufsatz von Sophus Ruge in der Zeitschr. für wiss. Geogr. Bd. V.

Seite 122. Über **Christoph Semler** habe ich mich 1893 in einem hier wieder benutzten Aufsatze in den „Neuen Jahrbüchern f. Philol. und Pädag.“ 2. Abtlg. S. 65 ff. ausgesprochen. Ich habe mich damals bemüht, die Verhandlungen über das Semlersche Unternehmen in der Sozietät auf den Staatsarchiven in Berlin und in Magdeburg ausfindig zu machen; doch ohne Erfolg. Die wenigen Papiere befinden sich vielmehr, da Leibniz der Verfasser ist, in dessen Nachlaß auf der Bibliothek zu Hannover. Sie sind in Bodemanns Katalog: Die Leibnizhdschr. XXXIV Pol. u. Volkswirtsch. S. 280 verzeichnet und mir abschriftlich durch dessen Freundlichkeit übermittelt worden. Da stellt sich nun heraus, daß das von Semler in seiner „neu eröffneten mathematischen und mechanischen Realschule, Halle 1709“ abgedruckte Gutachten ein Teil des Leibnizschen ist. Leibniz hatte sich zunächst einen vorbereitenden Auszug aus den die Angelegenheit betreffenden Akten gemacht, den ich nicht zum Abdruck bringe, weil er nur die bereits im Texte gegebenen Daten enthält. Nur folgende Stelle daraus verdient noch hergesetzt zu werden: „Der Anfang (der Unterweisung) köndte gemacht werden etwa mit 10 oder 20 Knaben, denn obgleich die Matematica undt Mechanica wohl 60 konnen gewiesen werden, so erfordere doch Zirkel und Lineal eine mehrere aufsicht, doch werde man auch hirbey durch eine invention mit einer überweißeten Tafel, an welcher mit schwarzen Linien die problemata gezeichnet stehen, zu hülffe kömmen können.“ Auch von dem Gutachten Leibnizens bringe ich nur den bei Semler nicht angeführten Teil zum Abdruck: „Und weilen der Proponent von dem publico nichts anders als eine schriftliche permißion und approbation verlanget, das übrige aber mit verhoffenden Vorschub zu verschaffen und zu berathen auf seine Wagniß nimt, so siehet man zumahl nicht, wie ihm ein solches begehren versaget werden könne. Man will aber gleichwohl hoffen, es werde alles dergestalt gefasset seyn, daß der abgezielte Nuz erreicht werde, welches sich bey einrichtung des Werckes, erläuterung des methodi, beleuchtung des apparatus und ansicht des versprochenen Compendii mit der zeit ergeben wird. — Es scheinen sonst H. Rathsmeister und Rathmanne der Stadt Halle in ihrem bericht diesem Werck eigentlich nicht allerdings entgegen zu seyn und vielmehr zu verlangen, daß es dabey nicht verbleibe, sondern auch die Studirende Jugend selbst bey dem Gymnasio und Stadtschuhlen einiger zulänglicher Unterweisung in Mathematicis und Mechanicis (vielleicht auch physicis und oeconomicis), sonderlich aber in der hochnötigen Zeichnungskunst genießen möge. Welches, wie es von der vorgeschlagenen den Handwercks-Lehrlingen zugedachten, geringern mechanischen Schuhle (so doch auch einer höhern

auff gewisse Maaße zustatten kommen köndte) unterschieden, also wäre es vor sich sehr rühmlich und auff viele weise nüzlich, auch umb so viel mehr zu hoffen, weil in ermeldten Bericht man dafür hält, es könne was dazu nöthig ex aerario publico civitatis et aerariis ecclesiarum gar wohl erhalten werden. — Die Art und Weise aber solcher unterrichtung und ob nicht anstatt der vertheilung in die Classen einige besondere Stunden, absonderlich vor Kleinere und absonderlich vor Erwachsene Schühler dazu zu widmen, und wie sonst ein so edeles Werck am besten zu fassen, würde ferner zu überlegen seyn." Dies Aktenstück ist die bei Kröger S. 11 erwähnte Schrift. — Mit dem **Tempel Salomonis** hatte es außer der religiösen auch noch eine andere Bewandnis. In der lange dauernden religiösen europäischen Periode wurde er als Musterbau aller Zeiten betrachtet und diente in der Disziplin der Zivilbaukunst (Architectura civilis) als vorbildliches Anschauungsmittel. Schon der Jesuit Joh. Baptista Vilalpando gibt am Schlusse seiner Explanatio Visionis Ezechiel, die im übrigen vieles von Vitruv entlehnt, einen Abriß des Salomonischen Tempels. „Dann der erstaunenswürdige Bau dieses erstgerühmten Tempels, welchem allein jene sieben Wunderwerke, davon jederzeit so viel Redens in der Welt gewesen, zusammen genommen nicht zu vergleichen sind, ... wie er die Quell und Ursprung ist alles dessen, was man auf den heutigen Tag Herrliches in der Baukunst siehet, also kann er uns mit allem Recht ein durchgehendes Muster abgeben, nach welchem wir alles in folgender Abhandlung prüfen und einrichten wollen". Dies Worte Joh. Christ. Sturms in der Mathesis iuvenilis 1702 S. 891 f.

Seite 124. Das Jahr 1708 für die **Eröffnung der S.schen Realschule** ergibt sich aus der von S. in seiner Vorrede zur „Realschule" gemachten Bemerkung, wonach dieselbe „nunmehr fast zwei Jahr unter Gottes Segen bis auf diese Stunde" (§ 12) besteht; und unterschrieben ist die Vorrede am 12. September 1709. Auch Zedler gibt im Universallexikon das Jahr 1708 an.

Seite 125. Die hier angeführten Worte Leibnizens bei Onno Klopp a. a. O Bd. X, S. 324. 402.

Seite 126. Daß die **Aufsicht des Staats über das Bildungswesen** immer selbstverständlicher wurde, zeigt auch die Bemerkung von Gottfr. Hoffmann in den Kleinen deutschen Schriften, Zittau 1720 Vorr. „Es ist doch jetzund nichts mehr Unbekanntes, daß die Schulen von der weltlichen Obrigkeit dependieren, da dieselben ehemals den Herren Clericis unterworfen waren ... Es ist also eine ausgemachte Sache, daß die Obrigkeit vor die Aufrichtung der Schulen, derselben Unterhaltung und Einrichtung durch eine fleißige Aufsicht sorgen müsse, und daß es eine Ursache vieler Verderbnisse sei, wenn diese höchst nötige Vorsicht unterlassen wird". — Die erwähnten Aktenstücke sind enthalten in Rep. 47. 2ª des Berliner Geh. Staats-Arch.

Seite 127. Zu der **Verordnung vom 25. August 1708** vgl. auch Reinh. Koser: Friedrich d. Gr. und die preuß. Univers. in „Forschgn. z. Brandenb. u. Preuß. Gesch." 1904 S. 95 ff. Dort wird auch ein mir bisher unbekannter ungedruckter Runderlaß an die vier Landesuniversitäten vom 28. Juli 1708 erwähnt, durch den sie angewiesen werden, „dahin zu sehen, damit ein

selectus ingeniorum gehalten und aus den Trivialschulen ... keine admittieret und angenommen werden mögen, die nicht von ihrer Kapacität und Fähigkeit genugsame Proben spüren lassen". S. 112. Die im Text bei der Verordnung vom 25. Aug. gedruckten Anführungszeichen sind übrigens zu streichen. — Die **Schulbücherangelegenheit** in ihren Anfängen nach Ad. Harnack a. a. O. I, 151 Anm. Erwähnt ist sie auch bei Heidemann: Gesch. des G. Kl. 1874 S. 193.

Seite 128. Auch die dort erwähnten **Aktenstücke** sind in Rep. 47. 2ᵃ des Berl. Geh. Staatsarchivs enthalten. — Das sachkundige Urteil in der Vorr. zur „vollständigeren lateinischen Grammatica Marchica" 1718. — Ein Aufsatz von Nicolai in der Neuen Berl. Monatsschrift Juni 1808 (S. 345 bis 357), auf den ich durch Fr. H. Chr. Schwarz: Gesch. d. Erz. 2. Aufl. Bd. II, 484 Anm. aufmerksam geworden bin, enthält mehrere unrichtige Angaben über das Erscheinen der Lehrbücher, von denen die bei der „vollständ. Latein. Grammatia March." am auffälligsten ist. Denn da gibt Nic. das Jahr 1728 mit dem Bemerken, daß die in Georgis Bücherlexikon enthaltene Angabe 1718 ein Druckfehler sei; und doch hat Georgi Recht und irrt sich Nicolai. Wie unzuverlässig der letztere auch sonst in seinen Angaben ist, dafür bietet Bratuscheck: Erziehung Friedr. d. Gr. S. 110. Anm. 29 einen Beweis, wo es sich um Friedrichs d. Gr. Schreiblehrer Curas vom Joachimstalschen Gymnasium handelt.

Seite 130. Die griechische und hebräische Grammatik sind nach Nicolai beide von Joh. Leonh. Frisch verfaßt worden. Die erstere — von der zweiten ganz zu schweigen — ist nie zur zweiten Auflage gekommen, obwohl sie von Kennern wie Reiz in Leipzig geschätzt war. Zu der **geringen Verbreitung der Schulbücher** vgl. Nicolai: „Ich weiß dies am besten, da ich, nachdem ich meine Buchhandlung übernommen hatte, im Jahre 1760 eine ziemliche Anzahl dieser gekauften Bücher, welche 10 und 20 Jahre lang unverkauft gelegen hatten, zu Makulatur machen ließ". — Zu **J. Lange** vgl. außer dem von ihm selbst verfaßten Lebenslauf (1744) Gedike in den Ges. Schulschriften Bd. I, 179ff.; Schumann: Gesch. d. Volksschulwes. in der Altmark 1871, S. 214. Von den Schriften Langes sind vorwiegend benutzt: Von Verbesserung des Schulwesens; Locutionum ac sententiarum latinarum Flores. Halle 1702; Stili elegantioris institutio, Berlin 1702; Latinitatis Anthologia 3. Aufl. 1708; Lateinische Grammatik 1705. — Von seinen **Lehrmißerfolgen in Halle** spricht W. Gaß: Gesch. der protest. Dogmatik Bd. III, 24.

Seite 131. Für die im Text dargelegte **Charakteristik** einige Beweistellen: Paganorum scripta utrum in Christianorum scholis promiscue tractari debeant an plane negligi, non eadem omnium est sententia. Negant alii, alii aiunt; sicut usu venire solet, ubi dispares mores ac sententiae disparia studia sequuntur. Sed qui sapiunt puramque orationem pulcherrimum sapientiae instrumentum esse norunt, mediam hic vitam sequuntur. Praef. zu den Flores 1702. — **Horaz** und **Ovid:** homines ingeniose nequam et impurissimi purae latinitatis auctores. **Horaz** an einer andern Stelle noch kräftiger: Ceterum foedissimus fuit Epicuri de grege porcus ac obscoenus canis lectione in multis indignissimus. Inst. stil. lat. S. 111. — **Plautus** und **Terenz:** nugatores. — **Cicero:** pessimus

vanitatis magister. incredibili arsit cupiditate, ut nomen suum, quo vivus perfrui posset gloria Lucceii scriptis illustratum celebraretur. Flor. Aber: Cicero Romanae eloquentiae caput ac princeps stilo usus est optimo, utpote in quo nativa et incorrupta integritas cum summa venustate et copia certat. Institut. Ähnlich urteilt ein Menschenalter später über Cicero der dem Lange geistesverwandte Professor der deutschen Beredsamkeit in Halle Johann Ernst Philippi in seiner Schrift: „Cicero, ein großer Windbeutel, Rabulist und Charlatan; zur Probe aus dessen übersetzter Schutzrede, die er vor den Quinctius gegen den Nervius gehalten, klar erwiesen" 1735. Da sagt er S. 6: „Auf all den Schulen, wo in der lateinischen Sprache Unterricht gegeben wird, ist wohl manchem durch die scharfen Strafübungen der Schulmonarchen eine große Scheu vor dem Cicero eingeprägt worden. Hundert dummen Köpfen hat man den Cicero mit Macht, mit Schlägen und wenigstens harten Drohungen eintreiben wollen. Sehr viel haben einen rechten Abgott aus ihm gemacht, ihn zum unverwerflichen Muster großer Redner angegeben und verlangt, daß alles sich unter seinem Szepter beugen sollte. Selbst die deutsche Beredsamkeit hat sich sollen von Cicero hofmeistern und deren Regeln nach jenes abmessen lassen. Nun ist es wahr, Cicero ist nach der Reinigkeit der Sprache vor einen solchen Stilisten zu halten, der im Lateinischen wohl keinen über sich, wenige neben sich hat. Aber von der Schönheit der Schreibart auf die Richtigkeit deren darinne vorgetragenen Gedanken zu schließen, ist eine Verleitung zu gar vielen Fehlschlüssen. Ich gestehe es dem Cicero zu, daß er an vielen Orten richtig denkt und erhaben schreibt; aber er ist auch ein rechtes Muster, oratorische Blendwerke anzubringen und eine ungerechte Sache mit bloßen Scheingründen zu schmücken". Zu Philippi vgl. noch Julian Schmidt: Gesch. des geist. Leb. in Dtschl. von Leibn. bis auf Less. Bd. I, 486ff., wo auch des Streits mit Liscow, seinem Hauptgegner, ausführlich gedacht ist.

Seite 132. Zum **Gegensatz gegen Weise:** Von Verb. d. Schulwes. S. 26ff. und De stili nat.: Nemo enim nisi qui potest bene cogitare, potest bene loqui, bene apteque scribere.

Seite 133. Den von **Lange befolgten Lehrplan** oder, wie es damals auch hieß, Schulkatalog findet man in dem oben angeführten Aufs. von Gedike. — Von dem **Unterricht in der Physik** darf man sich keine zu hohe Vorstellung machen. Man vergleiche, was L. über den naturwissenschaftlichen Unterrichtsbetrieb an der eigenen Anstalt berichtet: „Weil im ersten Capite Geneseos die wahren Principia doctrinae physicae enthalten und im hebräischen fonte am deutlichsten zu erkennen sind, als wird alle zwei Jahre bei dem Cursu hebraico ein hinlänglicher Vorschmack von dieser herrlichen Wissenschaft gegeben: wobei uns die vor einigen Jahren edierte Theses Physicae Comenianae ad lumen divinum reformatae wohl zu statten kommen". Von Verb. d. Sch. S. 41f. — Zur **Bewertung der Grammatik:** A vero absunt cum qui studio grammatico nihil, tum qui eidem plus iusto tribuunt. Media itaque via tutissimus ibis in re grammatica et phraseologica, numquam non coniungenda cum sedula optimorum auctorum evolutione. Praef. zur Anthol. Zur selben Zeit 1705/7 werden an verschiedenen Universitäten Halle, Jena, Helmstedt die Hindernisse des Studiums der Weisheit (de studii sapientiae impedimentis) in öffentlichen Dissertationen behandelt

und übereinstimmend die verkehrte „solius memoriae cultura“, sowie die „perversa methodus discendi a verbis ad res progrediens“ getadelt. „Debebant“, sagt der Jenenser, „prius infantia ingenia imbui necessaria quotidianarum rerum etiam moralium cognitone, a qua dein commode manuduci poterant ad ipsarum denominationem. Ast res invertitur, et discimus vocabula, quorum saepissime nullum percipimus sensum, licet via contraria et maior agilitas et maior ingenii constantia possit obtineri ... Vitam prius, loquelam postea largitur naturae benevolentia“.

Seite 134. Zur **Auffassung des iudicium:** Sic memoria iuvabit iudicium ac iudicio dirigatur memoria a. a. O. — Über die früheren lat. Grammatiken s. die gründliche Abhandlung von Eckstein über den „lateinischen Unterr.“ in der „Encycl. des ges. Erz.- u. Unterrichtsw.“ von K. A. Schmid. — An der lateinischen Grammatik Langes hat sich der Prenzlauer Rektor Leopold Procop einen wesentlichen Anteil zugeschrieben. Er hätte Lange, so erzählt er in einem Schreiben an Ventzky (vgl. Raumer, Gesch. d. Päd. II. 165), eines Tages seine auf Grund von Scioppius und Sanctius gewonnenen Erfahrungen und Zusammenstellungen mitgeteilt. L. hätte sie benutzt und ihm dann seine Grammatik mit den Worten zugeschickt: er würde wohl sehen, aus was für einer Quelle sie geflossen. Acta schol. Bd. V, 316ff. Etwas Ähnliches berichtet G. O. Fischer: Gesch. d. Andreanums, Hildesheim 1862 S. 47: Joh. Christ. Losius schrieb einen apparatus linguae latinae, „aus welchem sogar der bald darauf berühmte Lange seine Grammatik bereicherte“. — Mit Anerkennung erwähnt die L.sche Grammatik auch Joh. Gottfr. Heinitz, der Lehrer Lessings. Vgl. den Aufs. von Ernst Schwabe in den Neuen Jahrb. für klass. Altert. usw. Bd. X, 39 Anm. — Für die **Verbreitung der Gramm.** spricht ferner die Bemerkung bei Krüger: Gedanken von d. Erz. d. Kinder 1752, 2. Teil S. 88: „So wenig ich auch prophezeien kann, so gewiß bin ich versichert, D. Langens lateinische Grammatik werde sehr lange dauern, denn wir sehen wirklich, daß die Krämer, die sich seiner Verketzerungen (gemeint sind seine polemischen Schriften) mit aller Bequemlichkeit bedienen, ihre Waaren darein zu wickeln, vor seine Grammatik Respekt haben, und es ist in Wahrheit was Großes, wenn ein Gelehrter den Händen dieser Barbaren entgeht.“

Seite 135. Eckstein spricht a. a. O. irrtümlich von der Zurückführung der Syntax auf „sieben Regeln“.

Seite 136. Für die **sächsischen Schulen** vgl. die kurze Übersicht in den „Veröffentl. zur Gesch. d. gel. Schulwes. im Albert. Sachsen“ Leipzig 1900. — „Die Weiseschen und Hoffmannschen Methoden galten auch in der Soranischen Schule. Nach diesen lernte dann der Herr Hofrat (Zincke, dessen Leben erzählt wird) die lateinische und deutsche Sprache samt der Redekunst“. Christoph Strodtmann: Beiträge zur Historie der Gelahrtheit. Hamburg 1748/50.

Seite 137. Zu **Steinbrecher** vgl. Sauppe: Beitr. z. Gesch. d. Gymn. in Torgau, Progr. 1850. — **Behrnauer:** „Kurzer Entwurf, wie in dem Buddissinschen Gymnasio seithero die anvertraute Jugend sowohl in doctrina als disciplina unter göttlichem Segen angeführt worden.“ 1722. — Theod. Flathe: St. Afra 241. Auch der Rektor der evangel. Schule in Brandenburg a. H., Caspar Gottschling, trat 1722 energisch für die methodische

grammatische Erlernung der deutschen Sprache auf den Schulen ein und empfahl die reine Weisesche Poesie. Act. schol. Bd. 6, 129.

Seite 138. Zur **Brandenburger Ritterakademie** vgl. Arnoldt: Gesch. der R.-A. zu Dom-Brdbg., 1704. Dort wird S. 43 ein Gutachten von Leibniz über Lehrplan und Methode der R.-A. erwähnt, von dem sich aber in den Hannoverschen Beständen, wie mir Herr Dr. Ritter auf meine Anfrage freundlich mitgeteilt hat, nichts findet. — Über **Uhse,** der Direktor des Domgymnasiums in Merseburg war, findet sich Näheres in F. Witte: Gesch. d. D.-G. v. Merseb., 1876, 2. Teil S. 10ff. — Zur Berliner **Akademie** vgl. Poten: Gesch. des Mil.-Erz.- und Bildungsw. Bd. 4, 10ff. — Zu den **reformierten Schulen** vgl. außer Herings Beiträgen für Frankfurt a. O. die bei Wiese-Irmer aufgeführten Schriften, für das Gymnasium illustre in Halle Wiese: Das höhere Schulw. 1864 S. 250 und Vormbaum: Evangel. Schulordnungen Bd. 3, 176ff.

Seite 139. Zum **französ. Kollegium** vgl. G. Schulze: Festschr. zur Feier des 200jähr. Bestehens. Berlin 1890.

Seite 140. Über die **reformierten Akademien** sind die folgenden Monographien zu vergleichen. Bourchemin: Ètude sur les académies protestantes 1882. Darin Saumur genau. Weniger gibt die Histoire de l'Académie de Saumur von Dumont in den Mémoires de la Société académique de Maine et Loire. Angers 1862. Peyrau: Histoire de l'ancienne académie protestante de Sedan. Für Genf vgl. Borgeaud: Histoire de l'Académie de G.

Seite 141. **Tanneguy Lefebvre** (Tanaquil Faber) schrieb Méthode pour commencer les humanités grecques et latines, Saumur 1672, die ich aber nicht zu Gesicht bekommen habe. Auf der Berliner Kgl. Bibliothek ist sie nicht vorhanden. — **Claude Lancelot** schrieb Nouvelle méthode pour apprendre facilement la langue latine, contenant les règles des genres, des déclinaisons etc. Mir hat die achte Auflage vom Jahre 1681 vorgelegen. Der Fortschritt besteht in der Anwendung der Muttersprache. Die lateinischen Verse des Despauterius werden französiert.

Tout nom d'homme soit masculin,
Tout nom de femme féminin.
Lorsqu'un nom est commun aux deux,
Son genre est commun, non douteux.

Ein anderes beliebtes Buch Lancelots ist der von ihm veranstaltete jardin des racines grecques 1657, der von dem Vorsteher des Nonnenklosters Louis Isaac de Maistre, genannt de Saci († 1684), in französische Verse gebracht wurde. Das Buch ist noch 1872 erneuert worden. Die griechischen Wörter sind in 216 Abschnitte von etwa je zehn Zeilen in alphabetischer Reihenfolge zusammengestellt. Um einen Begriff zu geben, folgende Probe:

Α, fait un; prive, augmente, admire
Ἀάζω, j'exhale et j'aspire
Ἄβαξ, comptoir, damier, buffet
Ἁβρὸς lâche et mou, beau, bienfait
Ἀβρότη nuit, temps où l'on erre
Ἀγαθὸς bon, brave à la guerre
Ἀγάλλω pare, orne et polit

Ἄγαν trop ou beaucoup se dit
Ἀγανακτέω je m'indigne
Ἀγαπᾶν aimer te designe.

— **Das französische Koll.** hieß auch Athenaeum gallorum. So z. B. auf der Anzeige der ersten im Auditorium daselbst am 9. Okt. 1696 anberaumten philosophischen Disputation.

Seite 142. Für das **Coll. Groening.** vgl. außer der Programmabhandlung von Rob. Schmidt, die besonders die Zeit vor 1714 behandelt, noch Mittlgn. der Ges. f. deutsche Erz.- u. Schulg. Bd. 5, 27 ff. — Zum **Edikt von 1710** vgl. Beckedorff Bd. II, 28.

Fünftes Kapitel.

Seite 143. Für **Friedrich Wilhelm I.** sind wieder in erster Linie die für die gerechte Würdigung dieses Fürsten grundlegenden Arbeiten von Gust. Schmoller zu vergleichen. Über sein Verhältnis zum Pietismus s. u. a. Tholuck: Gesch. d. Rational. Bd. I, 63ff.; Th. Hansen: Fr. W. als evang. Christ, Progr. Mühlheim a. d. Ruhr 1861; Freylinghausen: Sieben Tage am Hofe Fr. W. d. Ersten, her. von Krieger 1900. — Die Begründung des **Kirchendirektoriums** bei Ludw. Richter: Gesch. der evangel. Kirchenverf. in Deutschld. In einem Aktenstück Geh. St.-Arch. Berlin 76 V, 364 heißt es, die „Fundation führte nach langen Verhandlungen über Episcopal- und Presbyterialverfassung letztere auf pfälzischem Fuß ein." — Eine Charakteristik der **Ordnung** gibt Mühler a. a. O. S. 219ff. und Richter 244. Gedruckt ist sie in den Mittlgn. aus der Verwaltg. der geistl. Angelegenh. in Preußen Bd. I, 390; im Manuskript mit den Gutachten und Vorberatungen von Kreutz, Bartholdi, Grumbkow, zum Abschluß gebracht durch von Printzen in G. St.-A. Rep. 47, 16. — Zum Hofprediger **Jablonski** vgl. jetzt das umfangreiche Buch von Dalton: J., eine Hofpredigergestalt vor 100 Jahren.

Seite 144. Die **Ordnung vom 24. Okt. 1713** in Mylius C. C. M. I, 1 No. 83.

Seite 145. Der **Brief Porsts** an Fr. bei Ludw. Geiger: Gesch. d. geist. Lebens d. preuß. Hauptst. Bd. I, 71. — Die **Instruktion vom 5. März 1715** bei Beckedorff: Jhrb. des preuß. Volksschulw. Bd. II und Rönne: Das Unterrichtsw. d. preuß. Staats Bd. I, 60 Anm.

Seite 146. Die **Order vom 9. Mai 1701** G. St.-A. Rep. 47, 21. Die gesetzlichen Bestimmungen, die sich auf die Einheitlichkeit des Katechismus, auf die Katechisation und endlich auf die Schule beziehen, sind, soweit sie die Regierung Friedrich Wilhelms des Ersten betreffen, überaus eingehend und mit Berücksichtigung aller Daten in dem tüchtigen Buche von Pariset: L'État et les Églises en Prusse sous Frédéric-Guillaume I S. 454, 446, 440, 372 dargestellt. Daß die **Order vom 28. September 1717** eine Antwort auf den Bericht des Kirchendirektoriums vom 31. Juli ist, hat auch schon Droysen in seiner Gesch. der preuß. Politik IV, 3, 2 S. 420 bemerkt, ohne doch das Verhältnis beider zum Ausdruck zu bringen. Wenn Pariset diese Order „nur die Erneuerung derjenigen vom 14. Mai 1716" nennt, so trifft das, wie im Text nachgewiesen, doch nicht ganz zu. Über die häufigen Wiederholungen der Edikte macht Pariset ganz genaue Angaben. Vgl. auch G. St.-A. Rep. 47, 2a und 21 (Einführg. eines einheitl. Katechismus, 1736). Das hier und da schwankende Datum der Order von 1717 (28. Sept. und 23. Okt.) erklärt sich daraus, daß jenes das Datum der

vollzogenen, dies das Datum der veröffentlichten Verordnung ist. Vgl. Mylius C. C. M. I, 1 No. 97. Übrigens sei doch auch noch auf die eingehende Darstellung über das preuß. Volksschulwesen von Thilo-Schneider in K. A. Schmids Encyclop. hingewiesen.

Seite 147. Für die **Schule von 1692** vgl. Rittershausen: Beitr. zur Gesch. d. Berliner Elementarschulw. v. d. Reform. bis 1836 in den Märkischen Forschgn. Bd. 9. Bei Schild: Der preuß. Feldprediger 2 Bde. 1888ff. findet man über diesen Punkt nichts. Anderwärts als in Preußen habe ich den Nachweis von Garnisonschulen am Anfange des 18. Jahrh. bis jetzt nur einmal gefunden, bei Koldewey: Braunschweig. Schulordgn. Bd. I Einl. S. 93: Die erste Spur 1713.

Seite 148f. Für die Begründung des **Potsdamer Waisenhauses** vgl. Nachricht von dem Zustande der Armenanstalten in Potsdam 1789.

Seite 149. Zur **Offizierserziehg.** vgl. Schmoller: Umrisse u. Unters. S. 281f.

Seite 150f. Zu dem Abschnitt über die **Verwaltungsreform** und ihren Einfluß auf das Bildungswesen vgl. Stadelmann: Preußens Könige in ihrer Tätigkeit für Landeskultur. Von älteren Schriften die **Charakteristik** der „friedhelmischen“ Regierung von Johann Peter Ludewig: Die von S. M. unserm allergn. König auf der Univ. Halle 1727 neu eingerichtete Profession in Öconomie etc. Sachen, 1727. Zu **Gasser** und **Dithmar** vgl. Roscher: Die deutsche Volkswirtschaftslehre unter den beiden ersten preuß. Königen in Preuß. Jhrb. Bd. 14, 164ff. und die Schriften beider mit dem gleichlautenden Titel: Einleitung zu den öconomischen Wissensch. — Übrigens hatte auch der Frankfurter Professor Beckmann (1641—1717) einen Professor oeconomiae verlangt.

Seite 152f. Über die Verhältnisse an der **Universität zu Frankfurt a. O.** spricht eingehend Johann Jakob Moser in seiner „Lebensgesch. von ihm selbst beschrieben“ 1768. Über dessen damaliges Direktorat vgl. den Aufs. von Bornhak in Forschgn. zur brdbg.-preuß. Gesch. XI. 329ff. Daß der berüchtigte, vom König anbefohlene Redestreit Morgensterns auch seine lobhudelnden Verteidiger fand, zeigt der bei der Disputation zugegen gewesene Joh. Albr. Philippi: Die wahren Mittel zur Vergrößerung des Staats S. 149 und der vergrößerte Staat S. 286. Zum **Niedergang Frankfurts** s. auch die schon angeführte Schrift von Koser S. 132f.

Seite 153. Zu **Gottscheds** Studienzeit vgl. Altpreuß. Monatsschr.: Zu G.'s Lehrjahren Bd. 29. — Zur Entwicklung des **Königsberger Schulwesens** und besonders zur Charakteristik Gehrs vgl. die umfassende Arbeit von Hollack und Tromnau: Gesch. d. Schulw. der Kgl. Haupt- u. Res.-Stadt Königsberg i. Pr., 1899, S. 210ff. Dort auch weitere Literatur. Für das **Collegium Fridericianum** die Darstellung von Zippel.

Seite 154. **Fr. Alb. Schulz** wird auch von Benno Erdmann in Martin Knutzen und seine Zeit, Leipzig 1876, behandelt.

Seite 157. Die Verordnung betr. **Witwen- und Waisenkasse** bei Mylius C. C. M. I, 2 S. 163.

Seite 158. Die einzige aktenmäßige Darstellung der **Landschulreform in Preußen-Litthauen** hat Ad. Keil: Das Volksschulwesen im Königreich Preußen und Herzogtum Litthauen unter Friedrich Wilhelm I. in der Altpreuß. Monatsschr. Bd. 23 (1886) S. 93ff. und 185ff. gegeben. Auch

Pariset in seinem oben angeführten Buche geht in dem betr. Teile seiner Darstellung über die von Keil gegebenen Daten nicht hinaus; und nur mit Benutzung von Keils Angaben sucht er an dem Organisationswerke Friedrich Wilhelms in Preußen und Litthauen den völlig mißglückten Nachweis zu führen, daß der König kein Organisationstalent besaß. – Das Nähere über die **Spezial-Kirchen- und Schulkommission** gibt Keil a. a. O. S. 185. Danach ist auch Hollack-Tromnau, denen die Arbeit von Keil entgangen zu sein scheint, S. 248 Anm. 3 zu korrigieren.

Seite 159. Die **Veränderungen im Konsistorium** in Acta Boruss. Bd. 6 erste Hälfte S. 135f. Die **Verordnung vom 3. April 1734** gedr. im Erläuterten Preußen Bd. 5 No. XXIII Königsberg 1726ff. Dieser ging ein Reglement in 22 Artikeln für die beständige geistliche Kommission voraus, vom 27. März 1734, das nach Pariset S. 473 auf den Anweisungen von Bredows — H. Fr. Jacobsohn: Gesch. d. Quellen des Kirchenrechts der preuß. Staaten I, 2 gibt von Bülow an — beruhte.

Seite 161. Über die **Verordnung vom 30. September 1718** ebenfalls jetzt am ausführlichsten die schon oben (S. 127) genannte Schrift von Koser, der aber merkwürdigerweise von dem Edikt vom 25. Oktober 1735 keine Notiz nimmt. Dies ist gedruckt bei Arnoldt: Historie der Königsberger Univers. Bd. I, 314–393.

Seite 170. Für **Züllichau** vgl. Beitr. z. Gesch. d. Züllich. Waisenhauses 1867. Über **Schinmeyer** die kleine Monographie von H. Waterstraat: J. Chr. Sch., ein Lebensbild aus der Zeit des Pietismus, Gotha 1897. Einzelnes auch bei Heppe: Gesch. d. Volksschulw. Bd. 3, 10, das auf Beckedorff Bd. 6, 57 zurückgeht. Bei Herm. Schulze: Johann Jakob Moser, der Vater des deutschen Staatsrechts 1869 steht S. 18 das Wort Friedrich Wilhelms: „Er (Moser) ist auch so ein Heuchler wie der Schinmeyer; wenn ich keinen Wein trinken will, muß ich nicht lange dagegen protestieren, sondern eben nicht trinken."

Seite 171. Zu **Steinmetz** vgl. Holstein in den Geschichtsblättern f. Stadt und Land Magdeburg Bd. 21 1886 und außerdem Gesch. der ehemal. Schule zu Klosterberge. Wenn dieser mit Bezug auf den von Steinmetz ausgesprochenen Wunsch, daß die 1718 ergangenen Verordnungen für Magdeburg erneuert werden möchten, S. 28 Anm. 39 meint, daß St. wohl an die Gymnasial etc. Ordnung vom 27. Oktober 1713 gedacht habe, da die unterm 20. September 1718 erlassene sich auf die studierende Jugend beziehe, so übersieht er eine andere vom selben Datum, welche die Prüfung der Küster durch den Generalsuperintendenten vorschreibt. Heppe 3, 9.

Seite 172. Für die **Ordnung von 1739** usw. vgl. Revidierte Kirchenordnung im Herzogtum Magdeburg vom 9. Mai 1739. Neue Ausg. Magdeburg 1857. Ganz zutreffend ist die Bemerkung bei Pariset nicht, daß die Ordnung vom 3. April 1734 auch für Magdeburg veröffentlicht worden sei, da der Wortlaut beider doch erheblich von einander abweicht. Friedr. Danneil: Gesch. d. evang. Dorfschulw. im Herzogtum Magdeburg 1876 macht hier keine näheren Angaben. — Das Edikt für die **neumärkische Regierung** in Mylius C. C. M. Continuatio I, 122.

Seite 173. Der kulturhistorisch höchst interessanten Erscheinung der **Winkel- und Klippschulen** und der betreffenden Schulhalter ist die Forschung eben

erst auf der Spur. Eine freilich vorsichtig zu benutzende Grundlage bietet in einzelnen Partien das Buch von Konrad Fischer: Gesch. d. deutschen Volksschullehrerstandes. Hann. 1892, 98, 2 Bde. Gute Detailforschungen liefern u. a. Gust. Stephan: Urkundl. Beiträge zur Praxis des Volksschulunterr. im 18. Jhrh., Diss. Leipzig 1888; F. E. Helm: Gesch. d. städt. Volksschulwesens in Leipzig, 1892. Hollack-Tromnau in dem angef. Werke. Rudolf Neumann: Das niedere (so ist die einzig zutreffende Bezeichnung) Schulwesen der Reichsstadt Frankfurt a. M. in der Festschr. zur Hundertjahrfeier der Musterschule 1903. — Die spärlichen Angaben über das **„Reglement wegen der deutschen Schulen“** stammen aus G. St.-A. Rep. 47, 2a; gedr. ist es in dem Aufsatz von Rittershausen, Märkische Forschungen, Bd. 9. — Das Buch von M. v. Engelhardt: Valentin Ernst Löscher nach seinem Leben und Wirken, 1853, enthält nichts über dessen Schulbestrebungen.

Seite 174. Das **Königsberger Armenschulwesen** wird ausführlich bei Hollack-Tromnau dargestellt. Die Gesch. des **Berliner Armenschulwesens** ist noch nicht bearbeitet. Einzelnes findet sich bei Küster: Altes und neues Berlin Bd. I, 243; II, 714. Die von Gottl. Renatus Campe herrührende Schrift: Kurze, doch hinlängliche Nachricht von Ursprung, Einrichtung und Erhaltung der sieben freien Armenschulen, Berlin 1736 ist auf der hiesigen Kgl. Bibliothek nicht vorhanden. Die „kurze Nachricht von dem Anfang .... der Dorotheenstädt. Currende“ des Kantors Roßkämmer 1736 handelt nicht von dem Schulwesen. — Am wichtigsten für den weiteren Fortgang ist Georg Gottlieb Fuhrmann: Von der Einrichtung der Friedrichstädt. teutschen Schulen. Diese Schrift befindet sich als Anhang in F.s „Ordnung des Heils und der Seligkeit“ 9. Aufl. Halle 1744. S. 236 bis 251. Die von F. geübte „vorteilhafte Lehrart“ ist ausführlich wiedergegeben in der Programmabhandlung von A. Wiedemann: Joh. Jul. Heckers pädagog. Verdienst (Realsch. zu Plauen i. V. 1900) S. 7ff.

Seite 175. Die **Inspektionsordnung** für das **Joachimstalsche Gymnas.** bei Mylius C. C. M. I, 253ff. — Für die Aufsicht des **Collegium medico-chirurgicum** vgl. Schickert: Die militärärztl. Bildungsanstalt 1895. Vgl. auch Aug. Wilh. Hofmann: Ein Jahrhundert chemischer Forschung unter dem Schirm der Hohenz. Rede 1881. — Über die **auf die Universitäten bezüglichen Vorschriften** vgl. Conrad Bornhak: Gesch. d. preuß. Universitätsverw. bis 1810 an verschiedenen Stellen. Die Folgen der **Übertretung des Verbots**, ausländische Universitäten, auch Wittenberg, zu beziehen, hatte Joh. Gottfr. Heinitz, der spätere Lehrer Lessings, zu spüren. Er mußte, nachdem er 4 Monate an der Schule in Kottbus Konrektor gewesen war, weichen, weil er „zu Wittenberg Magister worden“. Die Tatsache bei Schwabe im Neuen Jahrb. f. Pädag. X, 30. — Hier sei auch dessen Erwähnung getan, daß nach Wilh. Schrader: Gesch. d. Friedrichs-Univers. zu Halle I, 161 der König für 1730 die Stiftung einer Sozietät der Wissenschaften angeregt haben soll, die aber nicht zustande kam. Leider teilt Schr. nichts näheres über dieses höchst merkwürdige Faktum mit, und ich habe nichts weiter darüber in Erfahrung bringen können.

Seite 176. Zu **Heineccius** vgl. Kaufmann in Forschgn. z. brandb.-preuß.

Gesch. Bd. XV, 1902 S. 147ff. — Zum **Halleschen Dichterkreis** bes. Waniek: Imman. Pyra und sein Einfl. auf die Litter. des 18. Jahrh.

Seite 177. Das grundlegende Werk für die Gesch. des **sogenannten Volksschulwesens** in den deutschen Landen ist Heppe: Gesch. d. d. V. Gotha 1857ff. Die Gesch. d. Volksschule, bes. in Dtschl. von Sander 1902 erhebt nicht den Anspruch einer wissenschaftlichen Leistung. Außerdem sind noch immer die evangel. Schulordnungen von Reinhold Vormbaum 3. Bd. zu benutzen. Auch auf diesem Gebiete liegt eine große Detailforschung von freilich recht ungleichmäßigem Werte und nicht durchaus wissenschaftlichem Charakter vor. Besonders sind zu nennen: Ludwig Eid: Die pfalzzweibrückische Elementarschule unmittelbar nach dem 30jähr. Krieg (1648—1706). 1893. Bernh. Kaißer: Gesch. des Volksschulw. in Württemberg 2 Bde, 1895ff. Die im Text angeführte Ordnung von 1729 wird bei K. nur erwähnt I, 48. Zur pietistischen Bewegung vgl. Kolb: Die Anfänge d. Pietism. in Württ. in Württemb. Vierteljahrshefte f. Landesgesch. N. F. IX u. X. 1900f. und K. A. Schmid: Gesch. d. Erz. Bd. IV Abt. 1 S. 303ff.

Seite 178. Daß die **Hessen-Darmstädt. Schulordnung** von Rambach herrührt, zeigt der von Neubauer herausgegebene „Wohlunterrichtete Informator“ Rambachs, wo sie sich unter dessen Namen als Anhang findet. Übrigens ist auch eine Herausgabe der auf das hessische niedere Schulwesen bezüglichen Verordnungen von Diehl im Wege. — F. M. Rendtorff: Die **schleswig-holsteinschen Schulordnungen** vom 16. bis zum Anfg. des 19. Jhrh. Kiel 1902. — Kayser behandelt in der Ztschr. d. hist. Ver. für Niedersachsen 1904 H. 1 die Anfänge d. dtsch. Volksschul. in den altwelf. Herzogtümern d. **Prov. Hannover.** — Die **kursächs.** Verhältnisse bespricht Pohle: Der Seminarged. in Kursachsen 1887.

Seite 179. Für **Siebenbürgen** vgl. Becker: Volksch. d. Siebenb. Sachsen 1894. — Hermann Wank: Gesch. d. **coburgischen** Volksch. Gotha 1900. Heckers Worte in der „kurzen Abhandlg. v. d. Schulexaminibus“ 1752. S. 10. — Genannt sei bei dieser Gelegenheit auch noch Heyd-Schwarz: Gesch. d. Volksschulw. im Großherzogtum Baden 1900ff.

Seite 182. Bei meinen bisherigen Untersuchungen über die **Entstehung der Realschule** ist es mir auf die Klarlegung der dafür maßgebenden Motive angekommen. Diese sind doch ohne Zweifel vor allem in den ökonomischen Bedürfnissen um die Wende des 17. zum 18. Jhrh. zu suchen. Der Pietismus hat an der Realschule etwa ebenso viel Anteil wie an der Literal- und Tabellarmethode, deren Begründer Hähn ebenfalls ein Pietist ist. (Vgl. Th. Ziegler: Gesch. d. Päd. 2. Aufl. 1904 S. 197f.).

Seite 183. Einen Abschnitt über „die Idee des **ethischen Bildungswertes des Rechnens** in ihrer historischen Entwicklung“ hat auch Grosse in „histor. Rechenbücher des 16. u. 17. Jahrh.“ 1901 S. 120ff., worin übrigens Weigel nicht zur Sprache kommt.

Seite 184. **Leibs** Schrift hat den Titel: Von Verbesserung Land und Leute 1708. — Über **Marpergers** Verdienste auf diesem Gebiete hat Zieger gehandelt: Ein sächsischer Merkantilist und: Der Handelsschulgedanke in Kursachsen i. 18. Jhrh. 1990. — Auf **Bernh. v. Rohr** verweist der eben genannte Marperger in den „auserlesenen kleinen Schriften“ 1733.

Ludewig bei Roscher. — Daß im 18. Jhrh. das wirtschaftliche Bedürfnis als Motiv für die Realschule galt, zeigt auch Joh. Jak. Reinhard in seinem „kurzen Entwurf einer Realschule 1760". Vermischte Schriften 2. Stück S. 150 Anm. Er sagt, daß die Idee nicht so neu sei, wie man glaube und verweist auf die „auserlesenen Anmerkungen über allerhand wichtige Materien, das ist in den sogenannten Observationibus Halensibus P. IV Anm. 8," wo mo man sie schon finde „und ist also der große Thomasius der Urheber davon, welchem man zu Berlin bei der Anregung der alldasigen Realschule als der ersten gefolgt ist und seinen Vorschlag nur in eine andere Form gegossen hat".

Seite 185. Der von Knabe herausgegebene Plan des Orffyreus in den Mitteilungen d. Ges. f. dtsche Erz.- u. Schulgesch. Bd. XIII, 171 ff. – Zur Handwerksgesetzgebung vgl. Moritz Meyer: Gesch. d preuß. Handwerkerpolitik. Bd. 2. 1888. — Der umfangreiche Titel der Schrift von Joh. Gottfr. Groß im öster. Schulboten Jhrg. 1857 S. 54, wo aber sonst nichts weiter darüber vermerkt ist. Außerdem vgl. über ihn Leipziger Sammlungen Bd. I S. 338 ff. 1746. — Georg Heinr. Zincke bei Strodtmann: Gesch. jetzt lebender Gelehrten Teil 12, 1747.

Seite 186. Der zweite Band der Leipziger Sammlungen trägt das Bild Bechers.

Seite 187. Die Nauener Schulges. in Mitteilungen d. Ges. f. dtsche Erz. und Schulgesch. IV, 42. — Über Schöttgen und seinen Plan vgl. vor allem Acta schol. II, 221 ff. Seine historischen Verdienste hat Needoon in der Wiss. Beil. der Leipz. Zeitg. 1887 No. 20 gewürdigt. — Die Notiz über das Kölnische Gymn. in Act. schol. II, 186. Vgl. übrigens auch Beier Mathem. im höheren Unterr. bis zur Mitte des 18. Jhrh. Progr. d. Realsch. zu Krimmitschau 1878.

Seite 188. Reinbecks Aufs. über den Zustand der Schulen in Act. Schol. I, 207; Joh. Mich. Herbart: Kurzer Erweis, daß alle Studierende ein Erkenntnis von guten Künsten und Handwerken sich zuwege bringen müssen. Act. Schol. V, 203 ff.; Olse ebenda VI, 265 ff.

Drittes Buch.

Die Verbindung der praktischen und formalen Ausbildung als Ziel der Erziehung. Die Begründung der Universität Göttingen. (S. 191—272).

Erstes Kapitel.

Seite 191. Zu Descartes vgl. auch Anm. S. 83. — Von Malebranches Recherche de la vérité ist die Ausgabe von 1688 benutzt, nicht die erste 1675 erschienene.

Seite 192. Lockes Leitung des Verstandes habe ich in der Übersetzung von Jürgen Bona Meyer (1883) zitiert.

Seite 193. Um die Wende des 17. zum 18. Jahrh. schwillt die Literatur, welche den Nutzen der Mathematik behandelt, stark an. Vgl. besonders

Claudii Franc. Miliet de Chaslcs: Mundus mathematicus. Lugd. 1690. Die Literatur ist verzeichnet in W. Aug. Murhard: Lit. d. math. Wiss. 1794. Vor allem mache ich noch auf Jean Pierre de Crousaz: Réflexions sur l'utilité des mathématiques et sur la manière de les étudier. Amst. 1715 aufmerksam. Übrigens wird die Konsequenz und die Bündigkeit der mathematischen Schlüsse schon früher hervorgehoben. So rühmt Victorin Strigel in seinem Arithmeticus libellus (1563) die Mathematik, weil sie alle anderen Wissenschaften „certitudinis pondere et utilitatis ubertate" übertreffe, und sagt von ihr: „Ut enim una chorda dissonante tota harmonia turbatur, sic totum systema Geometriae ruinam minatur una propositione aut loco suo meta aut omnino convulsa et labefactata". — Über Tschirnhausen s. Weißenborn 1866. Aus der Arbeit von Kunze im Lausitzschen Magazin ist nichts zu entnehmen. — Von Christ. Wolff vgl. vor allem: Anfangsgründe aller mathemat. Wissensch. 1. Aufl. Halle 1710. Auszug aus den Anfangsgründen aller mathem. Wissensch. zu bequemerem Gebrauche der Anfänger. 1. Aufl. 1713. Vernünft. Gedanken vom gesellschaftl. Leben. Bis zu Wolff hin ist auch Föhlisch: über die logische Wichtigkeit der Mathematik (1814) der historische Zusammenhang des von ihm behandelten Themas noch gegenwärtig. — Aber auch damals traten sofort Gegner der Ansicht von der formalen Bedeutung der Mathem. auf. Vgl. Peter Poiret: De eruditione triplici solida superficiaria et falsa libri tres. Amsterd. 1707. Buch II, § 17. S. 237f.

Zweites Kapitel.

Seite 199. Außer Konrad Bursian: Gesch. d. klass. Philologie in Dtschld. 1883 und Luc. Müller: Gesch. d. klass. Philol. in den Niederlanden 1869 vgl. Egger: De l'hellénisme en France, ferner Lantoine: Hist. de l'enseignement secondaire au 17. siècle bes. Cap. 3, auch Sicard: Les études class. avant la révol. S. 122ff.

Seite 201. H. Dalton: Eine preuß. Hofpredigergestalt in Berlin vor 200 Jahren, 1903 S. 172f. entwirft eine phantasievolle Schilderung von dem Bildungszustande der Zuhörer Jablonskis, die angeblich „im Leben der alten Griechen und Römer heimisch waren, als ob es sich um das eigene Vaterland handle". Die Kenntnis der griechischen Sprache wird gewöhnlich ausdrücklich hervorgehoben, ein Zeichen, wie selten sie war. Joh. Christ. Strodtmann sagt vom Konrektor Heinsius an der Naumburger Stadtschule, daß er „in der griechischen Sprache gut bewandert" war, ferner von Buttstedt: „Der griechischen Sprache ist er mächtig und folglich ist er imstande gute Anmerkungen zu machen". Zu Christian Gryphius vgl. Ludovici: Schulhistorie I, 46ff.: „Virent laudatissimi Gryphii merita in ore omnium, nec umquam oblivione obducentur. Memorabilia vero prae ceteris haec offerre placet, uti in Graecis parem hoc aevo vix habuit Silesia". — Für Tobias Damm (1698—1778) vgl. Justi: Winckelmann I, 34f.; Schröter: Gesch. der deutschen Homerübers. im 18. Jahrh. 1882. Von ihm auch mehrere Programmschriften. Seine Homerübers. widmete er dem bekannten Obersten und Gesellschafter Friedrichs des Großen Quintus Icilius und bemerkte noch 1769 in der Vorrede: „Homer ist auf alle Weise würdig, auch unserer deutschen Welt immer bekannter zu werden". Zu der Darstellung der

französischen Verhältnisse vgl. auch das Kapitel über den Nutzen und die Notwendigkeit der griech. Sprache in Rollins Abhdlg. über die Studien. Werke, Didot 25, 234 ff.; dort auch der Brief **Henri de Mesmes.**

Seite 202. Die Bemerkung über **Scaliger** in Jak. Bernays Lebensbeschreibung desselben 1855. — Für die niederländischen Universitäten vgl. die schon früher angeführten Schriften.

Seite 205. Der **Streit der Alten und Neuen** ist seit Ch. Perrault: Le parallèle des anciens et modernes 1688 ff. häufig behandelt worden. Vgl. bes. Rigault: Histoire de la querelle des anciens et des modernes. Paris 1856.

Seite 207. Zu **William Temple** vgl. Macaulay in seinem Essay über diesen Staatsmann. Critical and histor. Ess. vol. 3, 241 ff. — Die Ansicht von einer **Degeneration** der Menschen war übrigens auch damals schon weiter verbreitet. Das zeigt u. a. ein von dem 1721 verstorbenen Polyhistor Huet hinterlassener Aufsatz, in dem die Verschlechterung der menschlichen Gestalt zu erweisen versucht und daraus die Verkümmerung des Menschengeschlechts gefolgert wird. Burkh. Mencke hat diese Auffassung 1722 bekämpft, der im übrigen auch die Altertumskrämerei verspottet und „illorum insaniam, qui nihil admirantur, nisi quod vetustatem redolet" tadelt. Über Temple hat sich auch Leibniz in einem Briefe an Burnet geäußert: Quoique j'estime infiniment le jugement de Mr. le Chevalier Temple, je trouve néanmoins, qu'il n'est pas assez instruit des dévouvertes de notre siècle. Et quant aux anciens, il pouvait choisir des ouvrages incomparablement meilleurs que les lettres attribuées à Phalaris. C'est une chose très certaine à mon avis que ces lettres ont été forgées longtemps après, et toute personne informée souscrira au jugement de Mr. Bentley". Anm. aus Felleri Otium in Fr. Aug. Wolff. Liter. Analalekten I, 18 in dem Aufs. üb. Rich. Bentley.

Seite 208. Über **Rollin** ist, worauf im Text schon hingewiesen, viel geschrieben worden. Die ausführlichsten Literaturangaben finden sich in dem Artikel von Felix Cadet in Buissons Dictionnaire über ihn. Die neueste umfangreichste Schrift, die auch eine eingehende Darstellung der Entwicklung der Universität von der Reorganisation durch Heinrich IV. bis zu Rollin bietet, ist von H. Ferté: Rollin, sa vie, ses oeuvres et l'Université de son temps. Der Traité des études findet sich in der von Letronne bei Didot veranstalteten Gesamtausgabe der Werke. Bd. 25—28. Eine mit Auswahl verfahrende Bearbeitung des Traité für eine Bibliothek pädagogischer Klassiker ist sehr zu empfehlen.

Seite 212. Die Ansichten der **Unveränderlichkeit des bon goût** auch bei Racine in seiner Vorrede zur Iphigenie 1668. „J'ai reconnu avec plaisir par l'effet qu'a produit sur notre théatre tout ce que j'ai imité ou d'Homère ou d'Euripide que le bon sens et la raison étaient les mêmes dans tous les siècles".

Seite 217. Zu **Jouveney** vergl. Compayré.

Drittes Kapitel.

Seite 219. Für **Gesners** Lebensverhältnisse und wissenschaftliche Bedeutung vgl. vor allem Aug. Ernesti: Narratio de Joh. Matth. Gesnero, neu ge-

druckt von Pökel. 1891. Ferner die verschiedenen Arbeiten von Ernst Eckstein in der Allgem. deutschen Biogr., in Ersch und Grubers Encyclopädie; seine Rede über G's Wirksamkeit für die Verbesserung der höheren Schulen. Progr. 1869. Sauppe: Vortrag über Gesn. 1856. Stallbaum: Die Thomasschule zu Leipzig 1839. — G. charakterisiert sich auch selbst in De vita et morte Koehleri. Opuscula Tom. 6. Dort auch die Stelle: Nescio quam ingeniosus fuerim, sed inquietum valde puerum et ad petulantiam atque lasciviam vehementer me proclivem fuisse bene commemini. — Auch die Dissertation von Karl Pöhnert: J. M. G. und sein Verhalten zum Philanthrop. und Neuhumanism. Lpz. 1898 u. m. Bespr. in Dsche Literaturztg. 1900 Sg. 409 ff.

Seite 221. Die **Schilderung der Schulstunde** ist keine Phantasie, sondern ist im Anschluß an G's erwähnte Lebensbeschreibung seines Lehrers gegeben, selbst bis auf den glühenden Hauch: cum sic ferveret semper schola. — Zu **Buddäus** vgl. dessen: De cultura ingenii. Jena 1724, als Dissertation schon 1719 verteidigt und die von ihm herrührende Praefatio zu G's Institutionen.

Seite 223. **Gronovius** schrieb 1636: Ego a prima aetate in lectione veterum id potissimum habui, ut mei mores emendarentur, non ut apices et puncta librorum. Si interim frequenter legendo eo pervenimus, ut genium capere scriptoris ipsumque sua mente et stilo donare possem, in lucro deputavi. — Vgl. dazu G. in den Prolegomena in Claudianum. S. XI.

Seite 224. Für das Folgende ist auch die **Schulordnung von 1737** (Vormbaum Bd. 3) benutzt worden. G. selbst hat wiederholt seine Autorschaft hervorgehoben. So in den „kleinen Schriften" S. 365, wo er mit Bezug auf die Lektüre der Klassiker sagt: „Ich habe in der Vorrede zu dem in Leipzig 1735 gedruckten Livio die Sache ausgeführt und auch in der Schulordnung das Nötigste davon erinnert" und in der Charakteristik Köhlers S. 244 f.: „Verbo talem se doctrina pariter ac disciplina atque exemplo Koehlerus praestitit, ut non modo in scholasticis provinciis quae mihi mandata sunt, illum mihi sequendum putarem, sed etiam cum institutionem scholasticam scriberem in academia Jenensi, cum deinde leges scholae Thomanae Lipsiensis scriberem, cum denique Scholasticam constitutionem Germanicis populis Augustissimi regis nostri profuturam iussus in litteras referrem subinde cogitarem de praeceptore nostro et qua ratione ipse usus sit, quid ea perfecerit, apud animum meum perpenderem." — Den Anteil **Joh. Andr. Buttstedts** habe ich nicht herausbekommen können. Die genauesten Daten über ihn giebt Wilh. Hauptmann: Einige Nachrichten von den Vorstehern und Lehrern der gemeinschaftl. Gymn. zu Gera 1808. Doch lies dort statt Act. schol. Nova a. sch. S. 181 ff. Seine pädagogische Tüchtigkeit fand die Anerkennung Gesners in Osterode (vgl. Progr. der Realschule von Blauel 1873), ferner von Michaelis in Coburg (Räsonnem. über die prot. Univers. I, 267 f.), Mosheim rühmte seine griechischen Kenntnisse (Progr. des Gymnas. Casimirianum in Coburg 1875). Er hat viele theologische Schriften verfaßt. Joh. Jak. Moser nennt ihn in seinem „Beitrag zu einem Lexiko der jetzt lebenden luth. und ref. Theologen" 1740 einen „neu modephilosophischen Christen" und tadelt bei aller Anerkennung seine Sucht, alles Biblische auf Vernunftschlüsse bringen zu wollen, als müßte „man um eine messin-

gene Pyramide oder um einen marmornen Pfeiler vielerlei Gehege machen." — In der „Potsdamschen Quintessenz" 1741 wird übrigens die Schulordnung unter Gesners Namen sehr gelobt und dazu bemerkt, daß sie „allhier in das Französische übersetzt wird". Begegnet ist mir diese Übersetzung nicht. — Bei dieser Gelegenheit möchte ich auch die merkwürdige von Eckstein erwähnte Tatsache bemerken, daß G. ca. 1734 einen Ruf nach Preußen zur Beaufsichtigung des Unterrichtswesens erhalten habe; eine Bestätigung habe ich nirgends dafür gefunden.

Seite 225. Für Cicero vgl. die Commendatio epist. Ciceron ad diversos in Opusc. Tom. I, 45.

Seite 227. Das Lob Heumanns in dem von Klotz herausgeg. Briefwechsel Gesners. S. 4 f.

Seite 229. „Stilum dicendique formam ex antiquis formabit, verum doctrinam ex novis etiam hauriet". Institutio S. 37.

Viertes Kapitel.

Seite 235. Zu Gottsched vor allem Eugen Wolff: G.'s Stellung im deutschen Bildungsleben 1895 ff. Ferner bes. folgende hier zu beachtende Schriften: Ausführliche Redekunst; Grundriß zu einer vernunftmäßigen Redekunst 1729 (Sammlung von Reden); Proben der Bereds. 1738; Vorübgn. der dtschn. und lat. Dichtkunst 1756 (1. Aufl.). 1760 (2.): Vorübgn. der Beredsamkeit zum Gebrauch der Gymnas. 3. Aufl. 1764; Kern der dtschn. Sprachkunst zum Gebr. der Jugend. 1773: Anleitung zur dtschn. Sprachkunst 1780; Auszug aus Batteux' schönen Künsten. 1754. Für die Gesellschaften und deren Wesen vgl. L. Kellers Arbeiten in den Monatsschriften der Comeniusgesellschaft, auch Eugen Wolff daselbst. Zunahme des Studiums der Muttersprache. 1727 schrieb der Herausgeber der „Sammlung auserlesener Reden, welche als Kernproben und galante Exempel der heutigen deutschen Beredsamkeit den Liebhabern zum Vergnügen und der Jugend zur Nachahmung vorgelegt worden", daß man sich jetzt der werten Muttersprache mehr erinnere und die frühere Vernachlässigung derselben in den lateinischen Schulen „von vernünftigen und durch die alten Vorurteile nicht mehr verblendeten Leitern der Jugend" vermieden werde. In Bezug auf die Hülfsmittel meint er, daß kein Mangel an „wohlinformierten, gelehrten, politischen, historischen, philosophischen Rednern, oratorischen Fragen, Hofmeistern, Baumschulen, Schatzkammern, Wegweisern zur Redekunst, Anweisungen zur deutschen Oratorie" sei, aber ein bequemes Handbuch fehle, das die besten Beispiele enthielte.

Seite 239. Zu Flottwell vgl. Gottlieb Krause: Gottsch. und Fl. 1893.

Seite 241. Bruno Richter. Der Brief und seine Stellung in der Erz. u. im Unt. seit Gell. Lpz. Diss. 1900. Georg Steinhausen: Gesch. d. dtschn. Briefe 1889 ff. Christ. Fürchtegott Gellert: Briefe nebst Abhdlg. v. d. guten Geschmack in Briefen. Lpz. 1751.

Fünftes Kapitel.

Seite 243. Joh. Christoph. Stockhausen: Grundsätze wohleingerichteter Briefe 1. Ausg. 1766.

Seite 244. Für Göttingen vgl. vor allem die wertvolle Sammlung von Dokumenten in Emil Rößler: Die Gründung der Univ. Göttingen. 1855

Wenig giebt Schön: Die Univers. Göttingen im siebenjährigen Kriege 1887. Wertvolle Bereicherung unserer Kenntnis bringt jetzt die „Festsch. zur Feier des 150jähr. Bestehens der Königl. Gesellsch. der Wissensch. zu Göttingen" Berlin 1901. Zu beachten ist auch Wilh. Giesebracht: Deutsche Reden 1871. Von älteren besitzen außer J. D. Michaelis: Raisonnement üb. d. prot. Univ. in Dtschld. 1768 ff. noch Pütter. Selbstbiogr. 1798 und Versuch einer akad. Gelehrtengesch. d. Georg-Augustus-Univ. z. G. 1765 Wert.

Seite 245. Zu G. Ad. v. Münchhausen: vgl. F. Frensdorff: Halle und Göttingen Rede 1894; ferner: Über einen Band des Pütterschen Nachlasses in den Nachrichten v. d. Kgl. Ges. d. Wiss." Göttingen 1883. — Die Rede Joh. Jak. Mosers: „Wie Universitäten bes. in der juridischen Fakultät so wohl in einen guten Ruf und Aufnahme zu bringen und darin zu erhalten, als auch recht nützlich und brauchbar zu machen sein möchten", an welche die Bemerkungen (Rößler S. 468 ff.) anknüpfen, ist Frankf. a. O. 1736 gehalten worden.

Seite 247. Für die Darstellung der wissenschaftl.-pädagog. Entwicklung in Göttingen außer der genannten Festschrift bes. Göttinger Professoren Gotha 1872 u. a. Ztschr. für wiss. Geogr. Bd. 5. 1885; Sigm. Günther in Mitteilungen f. dtsche. Erz. u. Schulgesch. Bd. 13, 248. Conr. H. Müller: Studien zur Gesch. der Mathemat. insbes. des mathem. Unterr. an der Univ. Göttingen im 18. Jahrh. Lpz. 1904.

Seite 253. Gegen den Zwang, halbjährig die Vorlesungen zu erledigen, äußerte sich Gottl. v. Justi: Polizeiwiss. II, 74: „Überhaupt ist es der mündliche Unterricht niemals, welcher große Gelehrte macht, zumal wenn die Einrichtung ist, daß die Kollegia alle halbe Jahre zu Ende gebracht und mithin gleichsam auf der Post gelesen werden müssen, wodurch man unmöglich etwas anderes als einen sehr seichten Begriff von jeder Wissenschaft erlangen kann." — In der Frage über die Entstehung des Privatdozententums stehen sich gegenüber: Bornhak, der die Privatdozenten als „die unmittelbaren Nachfolger der lesenden Doktoren des Mittelalters" ansieht. (Gesch. d. preuß. Univ. S. 15) und Ewald Horn, der sie aus Privatlehrern und Hofmeistern der jungen Studierenden hervorgehen läßt. (Mittlgn. d. Ges. f. dtsche. Erz. und Schulgesch. Bd. 11.). Ph. J. Schelling: Zur Gesch. d. akadem. Grade, Erlangen 1880 bietet nichts. Vgl. noch dazu Arnoldt: Gesch. d. Univ. Königsberg. Bd. 1, 216 ff.

Sechstes Kapitel.

Seite 258. Für Erlangen vgl. Engelhardt: Die Univers. E. von 1743 bis 1843. — Friedrich Hoffmann. De optima philosophandi ratione. Zu Ahlwardt vgl. Mittlgn. d. Gesch. f. d. E. u. Schulg. X, 174 ff.

Seite 259. Act. schol. vgl. bes. Bd I, 503; Bd V, 483 ff. — Am Joachimstalschen Gymnas. wurde dem philos. Unterr. Ludw. Phil. Thümmig: Institutiones logicae 2 Bde. 1725/26 (vgl. Eugen Wolff: Gottsched usw. I, 145 ff.) zu Grunde gelegt. — Vgl. auch Hamburger Bericht von den neuesten gel. Sachen 1739 S. 6. — Joh. Steph. Pütter, Selbstbiogr. 1798. I, 28. — Friedr. A. Steffens in Act schol. VII, 140 ff. — Die griechische Sprache fand schon hie und da größere Beachtung, vgl. Act. schol. I, 43 ff. V, 255 ff.

Seite 260. Hier noch ein paar Äußerungen über den damaligen Unterrichtsbetrieb in den Lateinschulen und auch sonst. Joh. Joach. Spalding über

die Schule zu Stralsund um 1730; „Die Unterweisung war nicht so, wie sie hätte sein sollen. An einem Teil Mangel des rechten Geschmacks an den Sprachen und Schriftstellern des Altertums und an dem andern auch eine gewisse Trägheit“. Von dem Pastor, der den Philologen Heyne als Knaben unterrichtete (ca. 1740), sagt dieser, daß er lateinische Verse machte, aber nie einen Klassiker gesehen hatte. Außer Erasmus: de civilitate morum kannte er nur Owen, Fabricius und Collectiones Epigrammatum. Auf der Schule nachher „lateinische Vokabeln, Exponieren, Exercitien, alles ohne Geist und Sinn“. Pütter sagt (Selbstbiogr. 15): „Soviel weiß ich noch, daß wir aus dem Cellarius Worte auswendig lernen mußten, daß wir den Cornelius Nepos explizierten, daß wir unsere lateinischen Exercitien machten. Auch das griechische Neue Testament mußte ich mit Hülfe einer griechischen Grammatik und des Stockschen Wörterbuchs erklären, und schon einen Anfang im Hebräischen machen. Obgleich weder meine Neigung noch meine Bestimmung auf das theologische Fach gerichtet war“. Rammler schreibt an Gleim 1745: „Sie kamen noch zu rechter Zeit und wiesen mir den Horatium“. — Den sächsischen Fürstenschulen ist von einzelnen, auch von Flathe, ein zu großes Verdienst um die klassische Bildung unserer Dichter eingeräumt worden. Richtiger wohl Heinr. Döring: Gellerts Leben S. 7: „Zu seiner sicheren wissenschaftlichen Bildung trug indes der Unterricht, den er dort erhielt, wenig bei“. Lessing: „Ich habe es schon in Meißen geglaubt, daß man vieles daselbst lernen muß, was man in der Welt gar nicht brauchen kann“. Zu Hagedorn vgl. Louis Meinhold: Fr. v. Hagedorns Gedanken von sittl. und geist. Bildung. Lpg. 1894.

Seite 262. Die im Text angeführten Schriften sind nur einige ausgewählte Beispiele der zahlreichen damals erschienenen Erziehungsschriften pietistischen Gepräges. Genauere Literaturangaben siehe in Rambachs „wohlunterr. Informator“. Über den Abbé Saint-Pierre vgl. Compayré.

Seite 261. Zu Pierre de Crousaz vgl. auch Wolf: Biogr. zur Kulturg. der Schweiz, 2. Cyclus; v. Sallwürk in seiner Ausg. von Locke. S. 252.

Seite 263. Zu Sulzer vgl. Bächthold: Gesch. d. dtschn. Liter. in der Schweiz 1892 und A. Hunziker: Gesch. der schweiz. Volksschule. I, 147 ff.

Seite 264. Zu den Franzosen vgl. außer Compayré und Sallwürk, Locke bes. Brouzet: Education médicinale des enfants. Paris 1754.

Seite 265. Joh. Gottlob Krüger, II. Teil, S. 87: „Ich glaube daher, man könne sich um die Jugend sehr verdient machen, wenn jemand einen neuen Orbem pictum herausgäbe. Dieser müßte anstatt der Holzstiche Kupferstiche haben, er müßte illuminiert sein und die lateinischen Namen müßten auf dem Bilde selbst, die deutschen aber gegenüber stehen; endlich müßten darinnen die Werke der Natur und der Kunst so viel möglich deutlich und nach der Fähigkeit des Kindes auf eine angenehme Art beschrieben werden. Ich habe mich oft gewundert, warum keiner von denen, welchen die Begierde ein Autor zu heißen beinahe das Herz abdrückt, sich an dieses Werk gemacht hat“. — Zu Losius' „singender Geogr.“ vgl. außer Gruber auch G. O. Fischer: Gesch. d. Andreanums. Hildesheim 1862. S. 46. — Böldicke hat viele pädagog. Programme geschrieben und seine Lehrart „Methodus Locke-Baratier“ genannt. Auch eine ganze Encyclopaedia eruditionis versibus germanicis comprehensa hat er verfaßt.

:66. Vgl. auch die **Begründung dieser Methode** bei Fénelon: De ation des filles: „C'est par les vers et la musique que les principales es, les maximes des vertus et la politesse des moeurs s'introduisirent es Hébreux, les Égyptiens et les Grecs." — Zur **Verstandesbildung** auch „Gelehrter Zeitvertreib" 5 und 6. Stück 1743. Vor allem Übung im Denken und Meditieren empfohlen. Dazu dient die Logik. gewöhnt man sich eine gewisse Ordnung seiner Gedanken an, nach er alle vorfallende Materien durchgegangen werden, worauf es nicht kann, daß man zu einer gründlichen Erkenntnis vieler Sachen gelanwerde". Gleich die Kinder sind anzuhalten, daß sie ihre Gedanken von Sache wiedergeben lernen. „Wenn sie nun dabei zurecht gewiesen en, so wird die Urteilskraft in ihnen täglich zunehmen." Aber auch damals gleich Gegner der Ausbildung des Judiciums im esse des Gedächtnisses vgl. Act. schol. Bd. 4, 55 ff.

267. **Crousaz**: Traité I, 417. „Ce serait une chose fort utile pour les s gens d'avoir des **cartes générales** ou rien ne fût tracé que les bords tats, la figure des rivières, les noms des principales villes le long des- s elles coulent et celui des ports. Avec ces secours on se rendriait ent familières toutes les idées que je viens de recommander".

269. Zu den **Zeitschriften** vgl. vor allem Ernst Schwabe in dem Jhrb. für Philol. und Pädagog. Bd. IV. Die **„zufälligen Anmerken"** erwähnt auch Jul. Heidemann in seiner Gesch. d. Grauen. Kl. zu " S. 193, ohne sie näher zu charakterisieren. Eingegangen sind sie weil, wie H. bemerkt, „die Mehrzahl der Autoren und der Verleger frühzeitig starben," denn sowohl Diterich, wie Leonh. Frisch überdie Zeitschrift um viele Jahre (D. starb 1749 und Fr. 1743); sondern deshalb, weil Diterich, der offenbar die Seele der „Zeitschrift" war, einem Rufe auf eine Pfarrstelle in Beskow folgte.

270. Zu **Keuffel** vgl. Denifle: Die Univers. des Mittelalt. bis 1400. [, X. Anm. Auch Schöttgen: De statu scholarum ante reformationem : 1718 ist noch zu nennen.

Viertes Buch.

ganisation des Unterrichtswesens im Ständestaat des 18. Jahrhunderts. (S. 275—341).

Erstes Kapitel.

278. Zu **Shaftesbury** vgl. die Schriften von Gizycki und Fowler. Werke unter dem Titel: Characteristics of men, manners, opinions and 3 Bde. 1713 sind jetzt von Robertson neu herausgegeben. Ich habe den Urtext, bald die alte deutsche Übersetzung benutzt. Auch das oben zitierte Werk von Benj. Rand ist hier wieder anzuführen. Die gues entre Lord Shaft. et M. Locke, traduits de l'Anglais, Yverdon lassen die beiden Autoritäten in freier Gestaltung ihre Ideen über den n des Reisens entwickeln. Die Letters written by a nobleman etc. ich leider nicht erhalten können.

Seite 280. Für Lord **Bolingbroke** vgl. Brosch, der am Schlusse auch auf seine Bedeutung als Historiker zu sprechen kommt. Auch Schlosser: Gesch. d. 18. Jhrh. I, 416ff. Ferner v. Raumer in den Abhdlgn. der Kgl. Preuß. Akad. 1840, eine Zusammenstellung der wichtigsten philos.-theol.-politischen Gedanken Bolingbrokes. Von seinen eigenen Schriften die wichtigen interessanten „Letters on the study and use of history".

Seite 284. Für **Jerusalem** vgl. Kahnis in der Ztschr. f. hist. Theologie, Jhrg. 1869 IV, 530ff. und Schiller: Braunschweigs schöne Literatur; von Jerus. selbst: Nachgelassene Schriften, 2 Bde. Sein Verhältnis zu Gottsched bei Eugen Wolff I, 201. Die Begründung und Einrichtung des Coll. Carol. bei Friedr. Koldewey: Gesch. d. Schulwesens im Herzogtum Braunschweig 1891 und Braunschweig. Schulordnungen Bd. I 1886. Daß das Coll. eine Nachahmung der englischen Anstalten wäre, betonen die Leipziger Sammlungen No. III St. 32 1746 und Justi: Polizeiwiss. II, 79.

Seite 286. Für **Zachariä** vgl. die Schrift von Zimmer 1892.

Seite 289. Zu **Wieland** vgl. Holstein in den Neuen Jhrb. f. Phil. u. Pädag. 1885/6. — Die literarischen und pädagogischen Verhältnisse in der Schweiz bei Bächtold und Hunziker: Gesch. d. Schweizerischen Volksch. Bd. 1. Haag-Türler: Die hohen Schulen zu Bern in ihrer geschichtl. Entwicklung von 1528—1834. 1903. S. 137. (**Albr. v. Haller**).

Seite 290. Über die Beziehungen Wielands zu Reinhard vgl. Heinrich Funck: Beitr. zur Wieland-Biographie 1882 und die kurze Bemerkung in Mittlgn. d. Ges. f. dtsche. Erz.- u. Schulg. 1891 S. 92. Festschr. der bad. Gymnasien zur Feier des 500jähr. Jubiläums der Univers. Heidelberg. 1886. K. F. Vierordt: Gesch. d. 1724 aus Durlach nach Karlsruhe verpflanzten Mittelschule, Progr. 1858.

Seite 294. Matth. **Gesner**: Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenzstadt einzurichten, 1753, Kleine Schriften 352ff. — **Joh. Jak. Reinhard**: Vermischte Schriften Stück 3.

Zweites Kapitel.

Seite 295. Zum **Marquis de Torcy** vor allem A. Baschet: Histoire du dépôt des affaires étrangères, 1875 und Joach. Christ. Nemeitz: Séjour de Paris oder getreue Anleitung . . . Frkft. 1718.

Seite 296. **Joh. Jakob Moser**: Lebensgesch. von ihm selbst geschrieben. ferner: Wiederholte Nachricht von einer Staats- und Kanzleiakademie 1749 und Leipziger Sammlung Bd. 6 (1750).

Seite 297. Für die **österreichische Akademie** vgl. Poten und bes. Cicalek: Gesch. d. Theresianums Progr. Wien 1871/72.

Seite 299. Zu **Friedrichs des Gr. Akademiegründung** vgl. das schon genannte Werk von Ad. Harnack und den dort veröffentlichten Briefwechsel zwischen Wolff und Reinbeck. — Das Wort über die „Rotüre" bei Koser: Friedr. d. Gr. als Kronprinz S. 95.

Seite 300. Otto Hintze: **Das polit. Testament** Friedr. des Großen von 1752. Rede 1904. — Joh. Albr. **Philippi** (Polizeipräsident von Berlin): Wahre Mittel zur Vergrößerung des Staats 1753 und Der vergrößerte Staat 1759. — **Für die Gesch. der Berliner Kadettenanstalt** vgl. A. v. Crousaz: Gesch. d. Kgl. Kadettenh. 1857, Schüddekopf: Ramler bis zu seiner Verbindung

mit Lessing, 1886. — Zur **Diplomatenschule** vgl. Bailleu in der Allgem. dtschn. Biogr. und histor. Ztschr. Bd. 42 und Pütter: Selbstbiogr. S. 168.

Seite 301. Den Wandel in der Beziehung **Friedr. d. Gr. zu den klassischen Sprachen** — sein Verhältnis zum klass. Altertum war immer dasselbe — hat erst Koser in seinem öfter angeführten Aufsatze S. 151f. klar dargelegt. Zur Académie des nobles vgl. G. Friedländer: Die Königl. allgem. Kriegsschule — Sulzer: Lebensbeschreibung S. 38.

Drittes Kapitel.

Seite 303. Zu **Hecker** vgl. bes. die eingehende Arbeit von A. Wiedemann, Joh. Jul. H.'s pädagog. Verdienst. Progr. Plauen 1900. — Für Joh. Heinr. Zopf vgl. Tophoff in Progr. Essen 1862.

Seite 304. **Über Heckers naturwiss. Unterr.** vgl. Kaeseberg, Diss. Leipzig 1889. — Zur **Begründung der Realschule** vgl. die Heckerschen Programmabhandlungen, ferner außer der älteren guten Schrift von Ranke bes. Otto Simon: Abriß der Gesch d. Kgl. Realsch. zu Berlin 1897. Außerdem Oskar Simon: Die Fachbildung des preuß. Gewerbe- und Handelsstandes im 18. und 19. Jhrh. S. 601ff. und der Überblick über das gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulwesen in Deutschland, 1903. — Über den ältesten Zustand der Schule schreibt der Graf von Hohenthal (bei Pohle: Der Seminarged. S. 78 Anm. 2): „Die Realschule in Berlin habe ich ehemals selbst in ihrer Wiege gesehen . . . Der selige Herr Oberkonsistorialrat Hecker, der sie gestiftet und noch vor seinem Ende in einem ungemeinen Flore gesehen hat, war ein außerordentlicher Mann, sehr modest von Ansehen, überaus wenig von Reden und kein Liebhaber von weitläuftigen Projekten. Die Realschule, seine Erfindung, war anfangs ein mittelmäßig Zimmer, welches durch einen bretternen Verschlag, der in der Mitte desselben angebracht war, in zwei Teile, die die Klassen vorstellten, geteilt und durch einen Ofen geheizt wurde. Allein er verstand die Kunst, seine kleinen Projekte, und er faßte keins größer, als er's ausführen konnte, durch eine außerordentliche Aufmerksamkeit auf alle öfters sehr gering scheinende Umstände, die aber doch zum Zwecke dienten, so zu vergrößern, mithin seine geringe Anstalt nach und nach so zu verbessern und zu erweitern, daß diese letztere endlich einen Umfang bekam, den er anfangs ohne Zweifel sich so groß nicht vorgestellt hatte.“ Büschings Charakteristik 1749 lautet: „Hecker hat das Ansehen eines trocknen, simplen und blöden Mannes, hat aber in der Stiftung, Einrichtung und Regierung der erwähnten Schulanstalten mehr Verstand und Tätigkeit gezeigt, als ihm mancher zugetraut hat“.

Seite 306. Für **Hähn** vgl. Holstein: Gesch. der ehem. Schule zu Klosterberge 1886. Seine sogenannte Methode ist sehr häufig dargestellt worden. Hier seien nur genannt: v. Helfort: Die Gründung der österr. Volkssch. durch Maria Theresia, Pohle a. a. O., auch H. Fechner: Die Methoden des ersten Leseunterr. 1882.

Seite 308. Für die **von Minden ausgehende Reform** bringt völlig neue Tatsachen das bisher nicht benutzte Faszikel des Geh. St.-Arch. Rep. 32,41. Außerdem ist für das Folgende beständig das gehaltreiche Volumen Rep. 76 I 38 verwendet worden; hie und da auch Rep. 47, 2a.

Seite 311. Für die **Begründung und Entwicklung des Seminars** vgl. Auszug aller Kgl. preuß. und churf. brandenb. Gesetze 1764, ferner die auf tüchtigen archivalischen Studien beruhende Arbeit von Eduard Clausnitzer: Zur Gesch. der preuß. Volksschule unter Friedrich dem Großen in der „deutschen Schule“ 1901, mit der meine Darstellung mehrfach parallel geht. Dort auch reichliche Literaturangaben.

Seite 313. Zu der **Seidenbaukultur** Leonh. Frischs s. die oben schon angeführten Schriften von L. H. Fischer und Heidemann. Auch Justi Winckelmann I, 28.

Seite 314. Hier bes. Rep. 32, 41.

Seite 316. Zu **Friedr. d. Gr. Universitätsbestrebungen** vgl. jetzt vor allem Koser a. a. O.

Seite 318. Zur **Gymnasialreform in Minden** Rep. 76 I 38 und Däcke: Versuch einer Gesch. des Gymnas. in M. 1830.

Seite 319. Betreffs **Albr. v. Hallers Berufung nach Berlin** ist die bei Koser S. 136 angegebene Bemerkung Friedrichs (9. Juli 1755) nicht verständlich, daß Haller „sich nur zu Hannover um soviel favorablere Conditiones wird machen wollen“, wiewohl er doch schon 1753 Göttingen verlassen hatte und nach Bern gegangen war.

Viertes Kapitel.

Seite 320. Die **Bemerkung Massows** in Geh. St.-Arch. Rep. 92 III A 1.— Für den Eindruck, den Friedrich d. Gr. von dem sächsischen Schulwesen gehabt hatte, vgl. das Schreiben des Generaldirektoriums vom 20. November 1765 (Rep. 47, 2a): „Soviel ist gewiß, daß S. K. M. gegen den p. Groschopp (kurmärk. Kammerdirektor) damals deklariert hatten, daß die Schulanstalten auf dem platten Lande in Sachsen Ihnen gefallen hätten und man sächsische Schulmeister ins Land zu ziehen suchen müsse.“ — Über den Grafen P. v. Hohenthal vgl. bes. das öfter angeführte Buch von Pohle.— Die Vorgänge betr. das Generalschulregl. auch bei Clausnitzer.

Seite 321. Zu **Süßmilch** als Statistiker vgl. Öttingen: Moralstat. I, 100 und Handwörterbuch der Staatswiss. hrg. v. Conrad und Elster Bd. 6.

Seite 324. Die dreizehn Paragraphen des Generallandschlrgl. sind §§ 1, 2, 4. 8, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 22, 23, 24.— Zu Clausnitzer S. 355 A. 2 ist zu bemerken, daß der in Rep. 76 I 38 fol. 16—26 enthaltene Entwurf von Heckers Hand geschrieben ist, wie die Vergleichung mit zweifellos von ihm geschriebenen Schriftstücken beweist. Die Sache mit § 5 ist ein Versehen Heckers, das der Abschreiber ohne weiteres korrigiert hat. **In die Genesis und Bedeutung des Reglements** gewährte mir die Auffindung von Rep. 32,41 einen tieferen Einblick, als es Clausnitzer verstattet war. — Durch die von mir gegebene Darlegung erledigen sich auch die irrigen, noch immer hie und da in der Geschichtschreibung Friedrichs des Großen spukenden Vorstellungen über dessen Mitwirkung beim Generallandschulreglement und die daraus gezogenen Schlüsse in Bezug auf dessen religiöse Sinnesänderung. Vgl. z. B. Hans Prutz: Preußische Geschichte Bd. III und den Rezensenten seines Werkes Richard Schmitt in der Deutschen Literaturztg. 1903 Sp. 1110; und ebenso zeigt die Darstellung, daß der König nicht für „die Stelle von den Seminaristen, die in der Gottesfurcht und in

der Pflege der Seidenraupe unterrichtet werden sollen", verantwortlich zu machen ist.

Seite 328. Auf die **Abhängigkeit Heckers von der „vorteilhaften Lehrart"** des Predigers Fuhrmann hat zuerst Wiedemann a. a. O. hingewiesen. — Zum Lesebuch vgl. Krumbach: Gesch. u. Krit. der deutsch. Schullesebücher 1894, S. 28, und Bünger: Entwicklungsgesch. des Volksschullesebuches. Das Buchstabier- und Lesebuch oder Berlinische neu eingerichtete Schulbuch ist, wie Fechner nachgewiesen hat, von Hähn, nicht, wie noch Krumbach annimmt, von Hecker. — Mit der Abfassung des Lehrbüchleins für Landkinder wurde der Lehrer an Heckers Anstalt Gotth. Christian Reccard beauftragt — natürlich nicht, wie Bünger am liebsten annehmen möchte, direkt vom König. Reccard verfaßte ein kürzeres und längeres Lehrbuch. Zu den beiden von Reccard verfaßten Büchern wurden von den Mitgliedern des Oberkonsistoriums Gutachten abgegeben, die die einem solchen Werk entgegenstehenden Schwierigkeiten zu würdigen wußten und sich trotz einzelner Ausstellungen in diesem und jenem Punkte im allgemeinen anerkennend darüber äußerten. Bei dem Auszuge, mit dem sich die Gutachten überwiegend beschäftigten, tadelte Spalding „nach dem Zwecke, wozu dieser Unterricht bestimmt ist, das Anfangen von den Definitionen." Auch hätte noch manches — darin stimmte Spalding mit Sadewassor überein — wegbleiben können. Am merkwürdigsten ist das Gutachten des Präsidenten von Kessenbrinck, der, offenbar nicht mit der Lösung der Aufgabe zufrieden, in sehr vorsichtiger Weise selbst die Grundsätze für ein solches Lehrbuch entwickelte. Er ging von dem Satze aus, daß „die Bauernkinder von Natur eben die Kräfte der Seele haben als andere Kinder", und suchte nun die beiden Fragen zu beantworten: 1. Wie weit soll man den Unterricht außer Christentum und Lesen ausdehnen? 2. Welches ist die beste Methode?

Ad. 1 empfahl er, „alle seine sinnlichen Begriffe immer und so weit aufzuklären, daß sie bei dem Ackerbau, bei der Viehzucht, bei sämtlichen Geschäften, in der Erkenntnis Gottes usw. Nutzen daraus ziehen können."

Ad. 2 gestand er zu, daß es für einen Gelehrten, „wofür man den Verfasser des Lehrbuchs mit Recht passieren läßt", „beinahe unmöglich ist, sich zu Kindern herabzulassen, die einer Tabulae rasae nb. in Ansehung dieser Dinge zu vergleichen"; und er zeigt nun an einem Beispiele, wie man von der sinnlichen Anschauung und der Natur ausgehend zu den begrifflichen Vorstellungen fortzuschreiten habe — Kessenbr. unterschrieb 21. Nov. 1765.

Seite 333. Die **Verordnung vom 17. Mai 1765** ist von Irwing entworfen. Vgl. dessen Schreiben vom 13. Februar 1765: „Ich bin jetzt auch im Begriff, die Instruktion an die Inspektores wegen des Gebrauchs dieses Katalogi zu entwerfen." Rep 76 I, 38 und mit ausführlichen Korrekturen und Randbemerkungen von Münchhausen versehen, Rep 47, 2a.

Seite 337. Zur **Behördenorganisation** vgl. Stölzel: Brandenburg-Preußens Rechtsverwaltung und Rechtsverfassung II, 243 ff.

Register.

